AİLE KATILIM PROGRAMININ İLKOKUMA YAZMA BECERİLERİNE KATKISI

Doktora Tezi

Ecmel YAŞAR

Eskişehir 2024

AİLE KATILIM PROGRAMININ İLKOKUMA YAZMA BECERİLERİNE KATKISI

Ecmel YAŞAR

DOKTORA TEZİ

Temel Eğitim Anabilim Dalı

Danışman: Prof. Dr. Mehmet GÜLTEKİN

Eskişehir

Anadolu Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Şubat 2024

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

ÖZET

AİLE KATILIM PROGRAMININ İLKOKUMA YAZMA BECERİLERİNE KATKISI

Ecmel YAŞAR

Temel Eğitim Anabilim Dalı
Sınıf Öğretmenliği Doktora Programı
Anadolu Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Şubat 2024
Danışman: Prof. Dr. Mehmet GÜLTEKİN

Amacı ilkokuma yazma öğretimine yönelik aile katılım programının geliştirilmesi, paydaşlara yansımasının açıklanması ve ilkokuma yazma becerilerine etkisinin belirlenmesi olan araştırma; çok aşamalı karma desende gerçekleştirilmiştir. İki bölümden oluşan araştırmanın ön bölümüne ait ilk aşamada, aile katılımına ilişkin ihtiyaçlar belirlenmiş, amaçlar listesi oluşturulmuştur. Bu doğrultuda, programın a) ev temelli katılım etkinlikleri, b) aile eğitim toplantıları ve c) sınıf temelli katılım süreci boyutlarını kapsaması gerektiği ortaya çıkmıştır. Taslakları oluşturulan boyutlar, ikinci aşamada, bir devlet ilkokulunda geliştirilip, denenmiştir. Uygulamanın sonunda boyutlara son hali verilmiş; bu doğrultuda, 35 farklı ev temelli katılım etkinliği, altı aile eğitim oturumu ortaya çıkmış, sınıf temelli katılım sürecinin sesi hissetme ve tanıma ile harfi yazma ve okuma aşamalarına yönelik olmasına karar verilmiştir. Katılım programı, bir sonraki sene, araştırmanın ana bölümünü teşkil eden değerlendirici durum çalışması ile son test kontrol gruplu deneysel desen kapsamında uygulanmış ve değerlendirilmiştir. Covid-19 salgınının gölgesinde, bir devlet ilkokulunda gerçekleştirilen uygulamaya 11 öğrenci ve aile katılmıştır. Uygulamanın verileri Fonolojik Farkındalık Ölçeği, açık uçlu anketler, Katılım Sürecine İlişkin Aile Görüşleri Rubriği, Yazma Becerileri Değerlendirme Rubriği, Okuma Becerileri Değerlendirme Formu, yarı yapılandırılmış görüşmeler, alan notları ve araştırmacı günlükleriyle toplanmıştır. Sonuçta; katılım programının ihtiyaçlara dayalı ve bilimsel yollarla geliştirilmesinin, planlı-sistematik yollarla uygulanmasının ve bu yolla öğrenilenleri pekiştirmesin paydaşlar tarafından değerli bulunduğu ortaya çıkmıştır. Program, ailelerin süreç hakkında bilgilenmelerini sağlayarak, doğru bilinen yanlışların önüne

geçmiştir. Aileler; çocukları ve öğretmenlerle empati kurmuş, çocuklarının performans ve ihtiyaçlarını keşfederek gerçekçi beklentiler oluşturmuşlardır. Zorlukları tek başlarına atlatmadıklarını hisseden çocuklar, okuma-yazmaya daha çok güdülenmişlerdir. Okuma becerilerinin geliştirilmesinde etkili olduğu görülen aile katılım programının yazma becerilerine istatistiksel anlamda etki etmediği görülmüştür.

Anahtar Sözcükler: İlkokuma yazma öğretimi, Aile katılımı, Ev temelli katılım, Aile eğitimi, Sınıf temelli katılım

ABSTRACT

THE CONTRIBUTION OF THE FAMILY INVOLVEMENT PROGRAM TO ELEMENTARY READING AND WRITING SKILLS

Ecmel YAŞAR

Department of Primary Education

Programme in Elementary School Teaching

Anadolu University, Graduate School, February 2024

The aim of the research is to develop a family involvement program for elementary reading and writing teaching, to explain its reflection to partners and to determine its effect on reading and writing skills; It was carried out in a multi-staged mixed design. In the first phase of the preliminary stage of the research, which consists of two stages, the needs regarding family involvement were determined and a list of objectives was created. In this regard, it became clear that the program should comprise the dimensions of a) home-based involvement activities, b) family education meetings and c) classroom-based involvement process. In the second stage, the drafted dimensions were developed and tested in a public elementary school. At the end of the implementation, the dimensions were finalized; in this direction, 35 different home-based participation activities and six family training sessions emerged, and it was decided that the classroom-based involvement process would focus on the stages of feeling and recognizing sounds and writing and reading letters. In the following year, the involvement program was implemented and evaluated within the scope of the evaluative case study and posttest control group experimental design in the main stage of the research. In the shadow of the Covid-19 epidemic, 11 students and their families participated in the implementation held in a public elementary school. The data of the implementation were collected with the Phonological Awareness Scale, open-ended surveys, Family Views Rubric on the Involvement Process, Writing Skills Evaluation Rubric, Reading Skills Evaluation Form, semi-structured interviews, field notes and researcher diaries. In conclusion, it has been revealed that the development of the

involvement program based on needs and scientific means, its implementation in planned-systematic ways and the reinforcement of what has been learned in this way are valued by the partners. The program prevented common misconceptions by providing families with information about the process. Families who empathized with their children and teachers, discovered their children's performance and needs and set realistic expectations. Children who felt that they cannot overcome difficulties alone were more motivated to read and write. It was observed that the family involvement program was effective in improving reading skills, but did not affect writing skills statistically.

Keywords: Elementary reading and writing, Family involvement, Home-based involvement, Family education, Class-based involvement

TEŞEKKÜR

Bu zorlu ve uzun yolculukta bana eşlik eden, sürecin başından sonuna kadar desteğini esirgemeyen danışmanım Prof. Dr. Mehmet GÜLTEKİN'e, tez izleme komitesinde görev alan ve yapıcı eleştirileriyle araştırmaya katkı sağlayan Prof. Dr. Şerife Dilek BELET BOYACI ile Prof. Dr. Atilla CAVKAYTAR'a, tez jürisinde yer alarak önemli dönütler veren Prof. Dr. Hayati AKYOL'a teşekkürlerimi bir borç bilirim. Ayrıca, görüş ve önerileriyle destek sağlayan Prof. Dr. YALÇIN BAY, Prof. Dr. Hüseyin ANILAN, Prof. Dr. Turan TEMUR, Doç. Dr. Emel GÜVEY AKTAY ile hep yanımda olan sınıf öğretmenlerine, arkadaşlarıma ve aynı ofisi paylaştığım değerli hocam Dr. Öğr. Üyesi Mehmet ALAN'a teşekkür ediyorum.

22/02/2024

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Bu tezin bana ait, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilmeyen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; bu çalışmanın Anadolu Üniversitesi tarafından kullanılan "bilimsel intihal tespit programı"yla tarandığını ve hiçbir şekilde "intihal içermediğini" beyan ederim. Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçları kabul ettiğimi bildiririm.

Ecmel YAŞAR

İÇİNDEKİLER

Sayfa

BAŞLIK SAYFASI i

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI ii

ÖZET iii

ABSTRACT v

TEŞEKKÜR vii

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ viii

İÇİNDEKİLER ix

TABLOLAR DİZİNİ xiii

ŞEKİLLER DİZİNİ xv

GÖRSELLER DİZİNİ xvii

KISALTMALAR DİZİNİ xviii

1. GİRİŞ 1

1.1. Problem Durumu 1

1.2. Araştırmanın Amacı 2

1.3. Araştırmanın Önemi 3

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları 5

1.5. Tanımlar 5

2. KURAMSAL ÇERÇEVE 6

2.1. Aile ve Özellikleri 6

2.2. Eğitime Aile Katılımı ve Önemi 10

2.2.1. Aile katılımını etkileyen etmenler ve katılım engelleri 14

2.3. Aile Katılım Süreçleri 20

2.3.1. Aile katılım sürecine ilişkin yaklaşım ve modeller 20

2.3.2. Aile katılım etkinlik ve programları 27

2.4. Okuma ve Yazma Kavramları 33

2.5. İlkokuma ve Yazma Öğretimi 37

2.5.1. İlkokuma ve yazma öğretim yöntemleri 41

2.5.2. Türkçe öğretim programlarında ilkokuma yazma 42

2.5.2.1. 1924 İlk Mektep Türkçe Müfredat Programı'nda ilkokuma yazma 42

2.5.2.2. 1926 İlk Mektep Türkçe Müfredat Programı'nda ilkokuma yazma 43

2.5.2.3. 1936 İlkokul Türkçe Programı'nda ilkokuma yazma..... 44

2.5.2.4. 1948 İlkokul Türkçe Programı'nda ilkokuma yazma..... 45

2.5.2.5. 1968 İlkokul Türkçe Programı'nda ilkokuma yazma..... 46

2.5.2.6. 1997 İlkokul Türkçe Programı'nda ilkokuma yazma..... 46

2.5.2.7. 2005 İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda ilkokuma yazma 48

2.5.2.8. 2015 Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki ilkokuma yazma öğretiminin 2004 programındakine göre ön plana çıkan özellikleri 50

2.5.2.9. 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki ilkokuma yazma öğretiminin diğer programlara göre ön plana çıkan özellikleri..... 51

2.6. İlkokuma Yazma Sürecine Aile Katılımı 53

2.6.1. İlkokuma yazmaya ilişkin aile katılım etkinlik ve programları 58

3. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR 65

3.1. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar 65

3.2. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar..... 76

4. YÖNTEM 85

4.1. Araştırmanın Modeli 85

4.2. Araştırma Süreci..... 89

4.2.1. Ön bölüme ilişkin araştırma süreci..... 89

4.2.2. Ana bölüme ilişkin araştırma süreci 102

4.3. Katılımcılar..... 112

4.3.1. Araştırmanın ön bölüme yönelik katılımcılar..... 112

4.3.2. Araştırmanın ana bölümüne yönelik katılımcılar 114

4.4. Veri Toplama Araç ve Teknikleri 117
4.4.1. Yarı yapılandırılmış bireysel görüşme formları 117
4.4.2. Yapılandırılmış bireysel görüşme formu 118
4.4.3. Taslak ev temelli katılım etkinliklerini değerlendirmeye ilişkin görüşme formu 118
4.4.4. Odak grup görüşme formları 118
4.4.5. İlkokuma Yazmaya Aile Katılımına İlişkin Öğretmen Görüşleri Anket Formu 119
4.4.6. Ev temelli aile katılım etkinlikleri ve "etkinliğimizi değerlendirelim" açık uçlu anketi 121
4.4.7. Alan notları 123
4.4.8. Araştırmacı günlüğü 123
4.4.9. Fonolojik Farkındalık Ölçeği 124
4.4.10. Eğitim toplantısına ilişkin aile görüş formu 125
4.4.11. Okuma Becerileri Değerlendirme Formu 125
4.4.12. Yazma formu 127
4.4.13. Yazma Becerileri Değerlendirme Rubriği 129
4.4.14. Katılım Sürecine İlişkin Aile Görüşleri Rubriği 130
4.5. Verilerin Çözümlenmesi 131
4.6. Geçerlik ve Güvenirlik Önlemleri 138
4.6.1. Geçerliğe ilişkin önlemler 138
4.6.2. Güvenirliğe ilişkin önlemler 140
4.6.3. İnandırıcılığa ilişkin önlemler 141
4.7. Etik Önlemler 143
5. BULGULAR 144
5.1. Öğrencilerin Ev Temelli Aile Katılım Sürecine İlişkin Deneyimleri 144
5.2. Ailelerin İlkokuma Yazma Katılım Paketine İlişkin Deneyimleri 151
5.2.1. Ev temelli katılıma ilişkin deneyimler 151
5.2.2. Aile eğitim toplantılarına ilişkin deneyimler 166

5.2.3. Sınıf temelli katılıma ilişkin deneyimler 172

5.2.4. İlkokuma yazma katılım paketinin ailede bıraktığı izler 178

5.3. İlkokuma Yazma Aile Katılım Paketine İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri 182

5.4. Katılım Sürecindeki Değişime İlişkin Aile Görüşleri 194

5.5. İlkokuma Yazma Aile Katılım Paketinin Okuma Becerilerine Etkisi 197

5.6. İlkokuma Yazma Aile Katılım Paketinin Yazma Becerilerine Etkisi 201

6. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER 204

6.1. Sonuç 204

6.2. Tartışma 209

6.3. Öneriler 219

6.3.1. Uygulayıcılara yönelik öneriler 219

6.3.2. Karar vericilere yönelik öneriler 220

6.3.3. Araştırmacılara yönelik öneriler 221

KAYNAKÇA 222

EKLER

ÖZGEÇMİŞ

TABLOLAR DİZİNİ

Sayfa

Tablo 2.1. Ev ve sınıf temelli katılımın öğrenci üzerindeki etkisi 26

Tablo 2.2. Dik temel yazıya ilişkin ses/harf grupları 52

Tablo 4.1. Geliştirilen ev temelli etkinlikler 97

Tablo 4.2. Sorunları giderilerek yeniden uygulanan ev temelli etkinlikler 98

Tablo 4.3. Aile eğitim toplantıları ve içeriği 99

Tablo 4.4. Araştırmanın ana bölümünde kullanılan ev temelli etkinlikler 108

Tablo 4.5. Araştırmanın ana bölümünde gerçekleştirilen aile eğitim toplantıları ve içeriği 109

Tablo 4.6. Görüşmeye katılan sınıf öğretmenlerine ait demografik bilgiler 113

Tablo 4.7. Görüşmeye katılan velilere ait demografik bilgiler 113

Tablo 4.8. Araştırmanın ana bölümündeki uygulamaya katılan öğrenci ve ailelere ilişkin demografik bilgiler 115

Tablo 4.9. Araştırmanın ana bölümündeki kontrol grubuna katılan öğrenci ve annelerine ilişkin demografik bilgiler 116

Tablo 4.10. Uygulama (deney) ile kontrol grubu öğretmenlerine ilişkin demografik bilgiler 116

Tablo 4.11. Okuma Becerileri Değerlendirme Formu veri setlerinin normal dağılım durumları 134

Tablo 4.12. Yazma Becerileri Değerlendirme Rubriği veri setlerinin normal dağılım durumları 136

Tablo 4.13. Katılım Sürecine İlişkin Aile Görüşleri Rubriği veri setlerinin normal dağılım durumları 137

Tablo 5.1. Katılım Sürecine İlişkin Aile Görüşleri Rubriği'ne ait betimsel bulgular 195

Tablo 5.2. Katılım sürecine ilişkin aile görüşlerindeki değişimi gösteren Wilcoxon İşaretli Sıralar testi sonuçları 196

Tablo 5.3. Akıcı okuma ve okuduğunu anlamaya ilişkin deney ve kontrol grubu puanları 197

Tablo 5.4. Okuma hızı puanlarının deney ve kontrol gruplarına göre bağımsız gruplar-t testi sonuçları 198

Tablo 5.5. Sözcük tanıma puanlarının deney ve kontrol gruplarına göre Mann Whitney-U testi sonuçları 199

Tablo 5.6. Temel düzey anlama puanlarının deney ve kontrol gruplarına göre Mann Whitney-U testi sonuçları 199

Tablo 5.7. İleri düzey anlama puanlarının deney ve kontrol gruplarına göre Mann Whitney-U testi sonuçları 200

Tablo 5.8. Toplam anlama puanlarının deney ve kontrol gruplarına göre Mann Whitney-U testi sonuçları 200

Tablo 5.9. Yazma becerilerine ilişkin deney ve kontrol grubu puanları 202

Tablo 5.10. Yazma becerisi puanlarının deney ve kontrol gruplarına göre Mann Whitney-U testi sonuçları 203

ŞEKİLLER DİZİNİ

Sayfa

Şekil 2.1. Hornby'nin ebeveynlik katılım modeli 23

Şekil 2.2. Okuma-yazmaya ön hazırlık aşamaları 47

Şekil 4.1. Araştırmanın bölüm ve aşamaları 86

Şekil 4.2. Son test kontrol gruplu deneysel desen 89

Şekil 4.3. Çok aşamalı karma desen kapsamındaki araştırma süreci 89

Şekil 4.4. Aile katılımına ilişkin öğretmen görüşlerine ait temalar 91

Şekil 4.5. Katılıma ilişkin aile görüşlerine ait temalar 91

Şekil 4.6. Aile katılımına ilişkin alan uzmanı görüşlerine ait temalar 92

Şekil 4.7. İlkokuma yazma aile katılım programının kapsamı 94

Şekil 4.8. Ev temelli etkinliklerin geliştirilme döngüsü 95

Şekil 4.9. Geliştirilip denenen katılım programına ilişkin aile görüşleri 100

Şekil 4.10. Geliştirilip denenen katılım programına ilişkin öğretmen görüşleri 101

Şekil 4.11. İlkokuma yazma aile katılım programının işleyişi 111

Şekil 4.12. Braun ve Clarke'ın (2006) tematik analiz aşamaları 132

Şekil 5.1. Araştırmanın ana bölümüne ait bulgular 144

Şekil 5.2. Öğrencilerin ev temelli aile katılım sürecine ilişkin deneyimlerini gösteren tema ve alt temalar 146

Şekil 5.3. Ailelerin ilkokuma yazma aile katılım programına ilişkin deneyimlerine ait temalar 151

Şekil 5.4. Ailelerin ev temelli aile katılımına ilişkin deneyimlerini gösteren alt temalar 153

Şekil 5.5. Ailelerin eğitim toplantılarına ilişkin deneyimlerini gösteren alt temalar 167

Şekil 5.6. Ailelerin sınıf temelli aile katılımına ilişkin deneyimlerini gösteren alt temalar 173

Şekil 5.7. İlkokuma yazma katılım programının ailede bıraktığı izleri gösteren alt temalar 179

Şekil 5.8. İlkokuma yazma katılım programına ilişkin aile deneyimlerinin özeti... 181

Şekil 5.9. Öğretmenlerin ilkokuma yazma aile katılım programı hakkındaki görüşlerini gösteren tema ve alt temalar..... 183

GÖRSELLER DİZİNİ

Sayfa

Görsel 2.1. 2005 Türkçe öğretim programındaki ses/harf grupları 49

Görsel 2.2. 2015 Türkçe programındaki ses/harf grupları 51

Görsel 4.1. Ev temelli aile katılımına ilişkin görseller 96

Görsel 4.2. Aile eğitim toplantılarına ilişkin görseller 98

Görsel 4.3. Sınıf temelli aile katılımına ilişkin görseller 100

Görsel 4.4. Fonolojik Farkındalık Ölçeği'nin uygulanmasına ilişkin görseller 103

Görsel 4.5. Ev temelli katılım etkinliklerinin uygulanmasına ilişkin görseller 105

Görsel 4.6. Ev Temelli Katılım Etkinliklerinin Uygulanmasına İlişkin Görseller 106

Görsel 4.7. Aile eğitim toplantılarına ilişkin görseller 110

Görsel 4.8. Sınıf temelli çevrimiçi katılım süreçlerine ilişkin görseller 111

Görsel 4.9. İlkokuma Yazmaya Aile Katılımına İlişkin Öğretmen Görüşleri Anketi'nin çevrimiçi açıklama bölümü 119

Görsel 4.10. İlkokuma Yazmaya Aile Katılımına İlişkin Öğretmen Görüşleri Anketi'nin çevrimiçi soru örneği 120

Görsel 4.11. İlkokuma yazmaya ev temelli aile katılım etkinliği-1 121

Görsel 4.12. İlkokuma yazmaya ev temelli aile katılım etkinliği-2 122

Görsel 4.13. Okuma Becerileri Değerlendirme Formu'na dayalı ölçümleme süreci ... 127

Görsel 4.14. Yazı formuna dayalı ölçümleme süreci 128

Görsel 4.15. Yazı formuna dayalı dayalı yazı değerlendirmesi örneği 136

KISALTMALAR DİZİNİ

A.G.	: Araştırmacı günlüğü
A.N.	: Alan notu
AÇEV	: Anne Çocuk Eğitim Vakfı
IRA	: International Reading Association (Uluslararası Okuma Birliği)
LSC	: Literacy Steering Committee (Okuryazarlık Yönlendirme Komitesi)
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
MEM	: Milli Eğitim Müdürlüğü
NCFL	: National Center for Families Learning (Ulusal Aile Öğrenme Merkezi)
NICHD	: National Institute of Child Health and Development (Ulusal Çocuk Sağlığı ve Gelişimi Enstitüsü)
NIL	: National Institute for Literacy (Ulusal Okuryazarlık Enstitüsü)
NİC	: Nicel
NİT	: Nitel
OECD	: The Organisation for Economic Co-operation and Development (Ekonomik Kalkınma ve İş Birliği Örgütü)
UNESCO	: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü)

1. GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Tarım öncesi ve tarımsal toplumlarda okuryazarlık becerisi belli bir aileye dâhil olan, soylu denilen bireylere özgü bir beceri olarak kabul edilmekteydi. Bu beceri, toplumsal tabakalaşmanın alt kesimlerinde yer alan, baba mesleğini devam ettiren ve eğitimini aile içinde alan bireyler için gerekli görülmemekteydi. Özellikle orta çağda, İslam ve Hıristiyan öğretilerinin yaygınlaştırılması ve bu dinlere ait kutsal kitapların okunmasını sağlamak için okuryazarlık eğitimi ve bunun doğal bir sonucu olarak da okuryazarlık becerisi yaygınlık göstermeye başlamıştır. Sanayinin gelişmeye başlamasıyla birlikte formal eğitim kurumları yaygınlaşmış, nitelikli eleman ihtiyacının karşılanabilmesi için eğitim öğretime ilk kademeden itibaren daha çok önem verilmiştir. Bu durum, okuryazarlık becerilerinin, başka bir ifadeyle okuduğunu anlama, anladığını yazma becerilerinin, ön plana çıkmasını sağlamıştır.

Bireyin olgu ve olayları anlama yollarından biri olan okuma ile sembollerle kendisini ifade etme yöntemi olan yazma; okuryazarlık becerileri altında günümüzde de önemini korumaya devam etmektedir. Günümüzde eğitim-öğretim sürecini başarıyla bitirmenin, sosyal yaşama etkili bir şekilde uyum sağlamanın, bir işe sahip olup mesleki gelişimi istenilen doğrultuda sürdürebilmenin yolu; ana dilin doğru bir şekilde öğrenilebilmesi ve bu dilin iletişimsel süreçlerde ilkelerine uygun bir şekilde kullanılmasından geçmektedir. Bu ilkelerin başında ise okuryazarlık gelmektedir. Makro boyutta sözel kültürden yazılı kültüre geçişin, ekonomik gelişimin ve kalkınmanın temellerini oluşturan okuryazarlık; mikro boyutta bireyin yaşam kalitesini, istihdam düzeyini ve para kazanma kapasitesini artırmaktadır. Kalkınma ve gelişmede, bu derece önemli toplumsal ve bireysel etkileri olan temel okuma ve yazma becerileri, ilkokul birinci sınıfta, ilkokuma yazma süreci kapsamında öğretilmektedir. Bu süreç, okul öncesi dönemde edinilen dil becerileri üzerine yapılandığı için, okuryazarlık becerilerinin kazandırılmasında, okul ve toplum kadar ailenin de önemli rol oynadığı unutulmamalıdır.

Aile, okul ve toplumun çocukların gelişimi, eğitimi ve toplumsallaşmasını etkilediğini belirten Epstein'e (1987) göre, bu üç etmen birbirleriyle belirleyici bir ilişki içindedir. Bu kapsamda, etmenler arasındaki etkileşimsel uyumunun çocuğun gelişim ve başarısını en üst düzeye çıkaracağı düşünülmüş ve bu yönde kurulacak ortaklığın çok

önemli olduğu vurgulanmıştır. Okuryazarlık becerilerini doğrudan etkileyen en önemli ortaklığın ise aile ve okul arasında kurulabileceği düşünülmektedir.

Okul ve aile farklı çevrelerde yer almakta; aile yalnızca kendi çocuklarından sorumlu daha dar bir toplumsal çevreyi, okul ise farklı ailelerden gelen çocukların eğitiminden sorumlu daha geniş bir toplumsal çevreyi yansıtmaktadır (Özbaş, 2013). Nitekim Ladouse (1988)'un çalışmasının da gösterdiği gibi çocukların zamanlarının %8'i öğretmenler ile geçerken, geriye kalan %92'lik bölümünün ise ailelerin kontrolünde geçtiği görülmektedir. Buna ek olarak, 1960'lı ve 1970'li yıllarda yapılan araştırmalar çocuğun akademik başarısını etkileyen durumlar arasında yer alan aile temelli etmenlerin okul temelli etmenlerden daha önemli olduğunu ortaya koymuştur (Akyol, 1999). İşte bu yüzden, okulda kazanılan deneyimlere değer verilmeyen bir evde yetişen çocuk için bu deneyimler zamanla önemini kaybetmektedir. Bu durumdan en çok etkilenenlerin okuryazarlık deneyimleri olduğu söylenebilmektedir. Bu nedenle ailelerin ilkokuma yazma öğretimine katılarak çocuklarına değer verdiklerini hissettirmeleri, eğitim süreci için oldukça önemli görülmektedir.

İlkokulun en kritik dönemlerinden biri olan ilkokuma yazma sürecinin etkililiği, yukarıda önemi vurgulanan ailelerin çocuklarına istendik yönde, sistematik bir şekilde destek sağlanmasına bağlıdır. İlkokuma yazma becerileri, anne ve babanın kazandırmış oldukları erken okuryazarlık becerileri üzerine temellendirildiği için aile katılımına daha fazla ihtiyaç duymaktadır. Çocuklarının ilkokuma yazma sürecinde neler deneyimleyip öğrendikleri, yeterlilik ve yetersizliklerinin neler olduğu, yaşanılan güçlüklere nasıl çözümler bulunabileceği hakkında ailelerin bilgi edinebilmesi; öğretmenin çocukların evdeki okuma yazma deneyimlerinin neler olduğu, okulda öğrenilenlerin evde pekiştirilip pekiştirilmediği, ailenin süreçle ne derece ilgili olduğunu takip edebilmesi, etkili ve verimli aile katılımı ile mümkün olabilmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın genel amacı; ilkokuma yazma öğretimine yönelik aile katılım programının geliştirilmesi, paydaşlara yansımasının açıklanması ve ilkokuma yazma becerilerine katkısının belirlenmesidir. Bu doğrultuda, aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğrencilerin ilkokuma yazma aile katılım programına ilişkin deneyimleri nelerdir?

2. Ailelerin ilkokuma yazma aile katılım programına ilişkin deneyimleri nelerdir?
3. Sınıf öğretmenlerinin ilkokuma yazma aile katılım programına ilişkin düşünceleri nelerdir?
4. Aile katılım programı, ilkokuma yazma becerilerinin geliştirilmesinde etkili midir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Doğdukları andan itibaren ailelerinden gönderilen sözel dil girdilerine maruz kalan çocuklar, bu yolla alıcı dil becerilerini edinmeye başlamaktadırlar. Sonrasında aile içinde ifade edici dil becerilerini de edinmekte; sesleri nasıl kullanacaklarını, sözcükleri hangi sırayla bir araya getirip cümle oluşturacaklarını, nasıl soru soracaklarını, söz isterken nelere dikkat edeceklerini ilk öğretmenleri olan anne ve babalarından öğrenmektedirler.

Sese ve seslerden oluşan birimlere ilişkin ilk deneyimlerini aile içinde edinen çocuklar; kitap, kalem, defter gibi okuma ve yazma materyalleriyle de aileleri aracılığıyla tanışmaktadırlar. İşte erken okuryazarlık becerileri olarak adlandırabileceğimiz bu becerilerin, başka bir ifade ile okuma ve yazmanın temellerinin, aile içinde aile ile birlikte kazanılmış olması; ilkokuma yazma sürecindeki öğrenme yaşantılarının da aile ile birlikte ve aile destekli olarak sürdürülmesinin önemini açığa çıkarmaktadır.

Formal bir eğitim kurumu olan ilkokula başlayan öğrenciler, başta ilkokuma yazma olmak üzere birçok bilgi ve beceri kazanacakları bir öğrenme sürecine dâhil olmaktadırlar. Sürece güdülenmeleri ve bunun artarak devam etmesi için ailelerin çocuklarına onların yanında olduklarını hissettirmeleri, onlarla öğrenme sorumluluklarını paylaşmaları ve sürece ilişkin ailecek yaşanan duygusal sorunlara kalıcı çözüm üretmeleri gerekmektedir. Bunların sağlanması da ihtiyaçlara dayalı olarak geliştirilen planlı ve sistemik aile katılımı süreçleriyle mümkün olabilmektedir. İlkokuma yazma sürecinde kazanılan temel okuma ve yazma becerilerinin sonraki öğrenmelere ve okuma-yazma alışkanlıklarına yön verdiği de göz önüne alındığında, ilkokuma yazma sürecinde aile katılımının gerekliliği bir kez daha gün yüzüne çıkmaktadır.

Yapılandırmacı yaklaşımın da öngördüğü gibi, yeni öğrenmelerin ön öğrenmeler ve deneyimler üzerine inşa edildiği gerçeği; temellerini aile içi deneyimlerden alan

ilkokuma yazma öğretiminin aileyle birlikte sürdürülmesi gerektiğini göstermektedir. Ayrıca, ilkokul çağında çocukların zamanlarının çoğunu aileleriyle geçirdikleri de göz önüne alındığında (Ladouse, 1988), ilkokuma yazmaya ilişkin kritik öğrenmelerin aile katılımlı bir şekilde gerçekleştirilmesi daha önemli hale gelmektedir.

Aile katılımlı okuma-yazmanın önem ve gerekliliği ortada olmasına karşın istendik şekilde gerçekleştirilmeyen, kontrolsüz katılımların yarardan çok zarar verdiği bir gerçektir. Ses Esaslı Cümle Yöntemi aracılığıyla parçadan bütüne varılarak gerçekleştirilen ilkokuma yazma süreci, aileler tarafından harfin isminden yola çıkılarak desteklenmeye çalışıldığında, kalemi yanlış tutarak ve hatalı harf formlarıyla yazma alıştırmaları yapıldığında, geriye dönüşü pek de mümkün olmayan olumsuzluklar ortaya çıkmakta ve okul öğrenmelerinin devamlılığı sekteye uğramaktadır. Özellikle, ihtiyaçlara dayalı bir şekilde geliştirilip, planlı ve sistematik yollarla uygulanacak katılımların, sözü geçen hatalı katılım girişimlerini de engelleyeceği düşünülmektedir. Bu doğrultuda, öğrencilerin sesleri yanlış öğrenmelerinin, sesten okuma yerine harften okuma ikilemleri yaşamalarının, hatalı harf formlarını kullanmalarının ve en önemlisi de okuma yazmaya karşı olumsuz tutum geliştirmelerinin engellenebileceği ortadadır.

Ailelerin kendi okuryazarlık becerilerinin farkına varabilmeleri, yanlış öğrenmelerinin ve önyargılarının önüne geçebilmeleri, öğretmenlerin kendilerinden ve çocuklarından neler beklediklerinin farkında olabilmeleri ve en önemlisi de çocuklarını daha iyi tanıyabilmeleri; salt aile eğitimi ve okul-aile iletişimine dayalı aile katılım etkinlikleri ile değil, ihtiyaçlar dâhilinde aileleri öğretim sürecine ortak eden planlı, sistematik ve çok yönlü katılım süreçleriyle mümkün olabilmektedir. Bu yolla aileler ilkokuma yazma sürecine ilişkin bilgilendirilip, eğitilebilmekte; ihtiyaçlara dayalı olarak geliştirilen ev ve sınıf temelli etkinliklerle planlı ve sistematik bir katılım sağlanabilmektedir. Ancak sözü geçen ideal beklentiler bir tarafa, geçmişten günümüze Türkçe öğretim programlarında ilkokuma yazmaya aile katılımına ilişkin herhangi bir açıklama bile yer almamıştır. Ayrıca, ilkokuma yazma alanyazınında, ihtiyaçlara dayalı bir şekilde geliştirilip, denenen ve etkililiği değerlendirilen aile katılım program ve etkinliklerine rastlanmaması; alandaki ihtiyacı da gözler önüne sermektedir. Bu kapsamda, geliştirilen ilkokuma yazmaya aile katılım programının aileler, öğretmenler ve öğrenciler ile alanyazın açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma:

- Eskişehir il merkezinin orta sosyo-ekonomik düzeydeki bölgelerinde bulunan devlet ilkokullarındaki Türkçe dersiyle,
- İlkokul birinci sınıf öğrencileri, onların aileleri ve sınıf öğretmenlerinin katılımıyla,
- Kontrol grubunun oluşturulmasında, dil becerileri bakımından sadece fonolojik farkındalık düzeyinin belirlenmesiyle,
- Kullanılan diğer tüm nitel ve nicel veri toplama araç ve teknikleri ile
- Covid-19 salgınının getirmiş olduğu kısıtlar ve önlemlerle sınırlıdır.

1.5. Tanımlar

Aile: Bireyin dünyaya geldiği andan itibaren içinde bulunduğu, yaşamını devam ettirebilmesi için ona gerekli bakım ve desteğin sunulduğu sosyal bir ortamdır (Sayın, 1990).

Aile Katılımı: Çocukların gelişimlerini sürdürebilmesi ve okula hazırlanması amacıyla düzenlenen eğitim etkinliklerini gerçekleştirmek için okul personeli ve aile bireylerinin birlikte çaba göstermesi (Cavkaytar, 2000).

Okuma: Yazar ve okuyucu arasındaki iletişime dayalı, ön bilgilerin kullanıldığı, düzenli bir ortamda uygun bir yöntem ve amaç doğrultusunda gerçekleştirilen anlam kurma süreci (Akyol, 2010).

Yazma: Duygu, düşünce ve isteklerin anlatılabilmesi için gerekli sembol ve işaretlerin motorsal olarak üretilmesi (Bayraktar ve Seçkin, 2012).

İlkokuma Yazma Öğretimi: Okul öncesi dönemde edinilen dinleme ve konuşma becerilerinden yola çıkılarak, hayat boyunca kullanılacak temel okuma yazma becerilerinin kazandırıldığı süreç (Çelenk, 2006).

İlkokuma Yazma Sürecinin Paydaşları: Süreci olumlu ve olumsuz tüm yönleriyle doğrudan deneyimleyen öğrenciler, aileler ve sınıf öğretmenleri.

Program: İlkokuma yazma öğretimine yönelik aile katılımı etkinliklerinin amacını, sürecini ve değerlendirme boyutlarını içeren rehber ya da kılavuz.

2. KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Aile ve Özellikleri

Aile teriminin geçmişi, evcil köle anlamına gelen Latince "famulus" sözcüğüne dayanmaktadır. "Famulus"un başka bir karşılığı olan "familia" ise tek bir efendiye bağlı olan kölelerin tamamı; başka bir anlamıyla da kardeş ve kayınlar topluluğu anlamına gelmektedir (Hançerlioğlu, 1976; Havigerova, Haviger ve Truhlarova, 2013). Aile kavramının etimolojik kökeni, bağlılığı vurgularken, tarihsel süreç içerisinde bu kavramın birçok tanımlaması da yapılmıştır. Kıncal (1993), aileyi insanın en derin ve köklü, kısmen organik özelliklerine dayanan evrensel bir sosyal kurum; Sayın (1990), bireyin dünyaya geldiği andan itibaren içinde bulunduğu, yaşamını devam ettirebilmesi için ona gerekli bakım ve desteğin sunulduğu sosyal bir ortam; Ağdemir (1991), kan, evlat ve evlenme yoluyla birbirine bağlanmış, aynı çatı altında yaşayan aynı geliri paylaşıp birbirleriyle sürekli iletişim ve ilişki içinde olan bireyler topluluğu; Ozankaya (1979) ise içinde insan türünün belli bir biçimde üretildiği, topluma hazırlanma sürecinin belli bir ölçüde ilk ve etkili bir biçimde cereyan ettiği, cinsel ilişkilerin belli bir biçimde düzenlendiği, üyeleri arasında güven verici ilişkilerin kurulduğu toplumsal bir kurum olarak tanımlamıştır. UNESCO (1992), tanımlara farklı bir boyut getirerek, ailenin sadece aynı çatı altında yaşayan bireylerden oluşmadığını, farklı şehir ve meskenlerde yaşayan akrabaların da aile teşkil ettiğini vurgulamıştır. Bu tanımlamalar göz önüne alındığında ailenin, insanların meydana gelmesini sağlayan ve insanları bir arada tutan bir sosyal kurum olduğu söylenebilmektedir.

Toplumu oluşturan temel sosyal kurum olan aile; dini açıdan cinselliği meşru kılarak biyolojik olarak yeniden üretim ve çocuk yetiştirme, duygusal doyum, çoğunlukla ortak yerleşim alanında ikamet etme, ekonomik dayanışma, evlat edinme gibi evrensel işlevlere sahipken (Skalnik, 2006; Ecevit, 1994), kültürel açıdan ise toplum kültürünün bir sonraki kuşağa öğrenme yolu ile aktarılmasını sağlayan sosyal-eğitsel görevleri de yerine getirmektedir (Bayer, 2013). Ailenin toplumsal yaşamın devamı için elzem ve evrensel karakterinin yanında, aile üyelerinin duygusal bir temelde şekillenen ilişkileri, üyelerine çeşitli sorumlulukları yüklemesi, bireylerini şekillendirici özelliği ve kendine has kurallarla çevirili olması da hemen her aile tipinde görülen ortak özelliklerden bazılarıdır (Turgut, 2010). Bu doğrultuda bireyin ilk duygu, davranış, düşünce ve eğitimi aile içinde kazanılmaktadır ve bu kazanılanlar bireyin yaşamı boyunca eğitsel ve kültürel yol göstericiler olarak işlev görmektedir (Kıncal,

1993). Güler ve Ulutak'a (1992) göre ise aileyi diğer toplumsal kurumlardan ayıran bazı ayırt edici özellikler bulunmaktadır:

- Bir ailenin üyeleri tipik olarak aynı evde, aynı çatı altında yaşamaktadırlar, bunlara ev halkı denmektedir.
- Aile üyeleri, birbirlerine evlenme, kan ya da evlat edinme bağıyla bağlanmışlardır.
- Aile, genel olarak o ülkenin kültüründen bir parça taşımakla birlikte, görgü bakımından aileler belirli bazı farklılıklar göstermektedirler.
- Aile üyeleri, ortak inançlar, amaçlar ve kurallarla birbirine bağlıdırlar.
- Aile üyelerini oluşturan ve toplumsal roller üstlenen karı-koca, anne-baba-çocuk ve kardeşler sürekli iletişim ve etkileşim içinde bulunmaktadırlar.
- Ebeveynler, çocuklarının uygun şekilde büyümesi, gelişmesi, yaşlarına uygun gereksinimlerinin karşılanması ve eğitimleri için çaba göstermektedirler.

Söz konusu bu özellikler, hemen hemen tüm toplum ve alt kültürlerde benzerlik gösterse de tüm sosyal kurumlardaki değişim ve dönüşümlere bağlı olarak sosyo-tarihsel bir şekilde sürekli değişmiş ve gelişim göstermiştir.

Aile üyelerinin işte bu sürekli iletişim ve etkileşim durumu, çocuğun eğitim yaşamı boyunca ailenin eğitim sürecine ve doğal olarak da öğrencinin bilişsel, duygusal ve sosyal gelişimine mesafesini belirlemiştir. Mesafenin azalması ile ailenin katılımından söz edilebilmektedir. En genel hatlarıyla ele alındığında, eski çağlarda geniş anaerkil ya da ataerkil; orta çağda, küçük ataerkil; gününüzde ise modern demokratik ailelerin yaygınlık gösterdiği söylenebilmektedir. Benzeri ayrımlar, tarım ve sanayi toplumları için de yapılabilmektedir. Tarım toplumlarında işgücüne olan ihtiyaç, geniş ailelerin çoğalmasına, sanayi toplumlarında ise ekonomik özgürlük ve hızlı yaşam şartları anne-baba ve çocuk(lar)dan oluşan çekirdek aile yapısının şekillenmesine etki etmiştir (Ağdemir, 1991; Güler ve Ulutak, 1992)

İlkel ve modern toplumlardaki aile yapılarındaki dönüşümleri sebepleriyle daha ayrıntılı bir şekilde açıklayan Güler ve Ulutak (1992), ilkel toplumlardaki aile yapısının a) çocukların anne veya babanın soyuna bağlı kabul edilmesi ile b) yeni evlenenlerin annelerinin ya da babalarının soyundan gelenlerle birlikte ikamet etmesi şartlarına bağlı olarak oluştuğunu belirtmişlerdir. Bu kapsamda, anne soyundan gelen aileler "matrilinal", baba soyundan gelenler ise "patrilinal" aileler; anne tarafındaki akrabalarla

ikamet edenler “matrilocal”, baba tarafındakilerle oturanlara ise “patrilocal” aileler olarak sınıflandırılmışlardır.

Tarih öncesi çağlarda, erkeklerin sürekli avcılık ve toplayıcılıkla uğraşmaları; çocukların yetiştirilmesinde ve mesken düzeninin oluşturulmasında kadınların aile yaşamındaki önemini artırmıştır. Ayrıca, klan yaşam biçimi ve toplumsal norm ve kuralların gelişmemiş olması, erkek ve kadınların karmaşık cinsel birliktelikler yaşamalarına ve doğal olarak babası belli olamayan çocukların doğmasına sebep olmuştur. Tüm bu şartlar neticesinde ise soyun anneden devam ettiği matrilinal aileler ortaya çıkmıştır. Bu aile yapısında, kadın egemen bir birey olarak ortaya çıkmakta ve istediği zaman kocasını evden kovabilmekte, kuralların belirlenmesinde karar verici bir konumda olabilmektedir. Bu aile yapısının ortaya çıkardığı kadın kültünün en iyi örnekleri; destan, mit ve anlatılardaki tanrıça, doğa ana, peri ve falcı gibi karakterlerde görülebilmektedir (Ağdemir, 1991; Güler ve Ulutak, 1992; Nam, 2004). Maden çağına geçilmesi ve sonrasında gelen tarımsal dönem ile birlikte babanın aile içerisindeki önemi artmış, çocukların soyları babalarının üzerinden devam etmeye başlamıştır. Bu aile yapısındaki roller, bireylerin yapabildikleri işlere göre belirlenmiştir. Başka bir ifadeyle iş bölümü yapılan ailelerde, erkekler, dışarıda gerçekleştirilen, ağır ve para kazandıran işlerle ilgilenirken, kadınlar ise ev işleri ve çocuk bakımıyla ilgilenmişlerdir. Söz konusu bu iş bölümü, erkek ve kız çocuklarının usta-çırak ilişkisi içinde kendi cinsinden olan ebeveynlerinin rollerini öğrenmelerini de sağlamıştır.

Matrilinal ve patrilinal olarak isimlendirilen ilkel aile yapıları, karakteristik özellikleri ve tarihsel dönemleri açısından birbirlerinden farklılık gösterseler de diğer aile büyükleri ve akrabaları da kapsayabildiklerinden, tipik anlamda geniş aile olarak sınıflandırılabilmektedirler. Bu bakış açısıyla ele alındığında, matrilinal ve patrilinal ile matrilocal ve patrilocal ile yapılarını da temsil eden geniş aile, sosyo-tarihsel olarak başta dar ve çekirdek aile olmak üzere birçok tipe evrilmiştir.

Dar aile, orta çağda oluşmaya başlamıştır. Bu tip aileler, ilkel geniş ailenin aksine geniş bir akraba topluluğunu değil; anne-baba ve çocukların yanında en fazla büyük ebeveynleri de kapsamaktadır. Dar aile tipinde evlenmeler, duygusal ilişkilerden öte, ticari ve maddi ilişkilere dayanmakta, evlilikler benzeri ekonomik düzeydeki aileler arasında gerçekleştirilmektedir. Bu tipte, babanın mutlak otoritesi vardır ve önceki aile yapılarında olduğu gibi kadın, ev işleri ve çocuk yetiştirmekle ilgilenmektedir. Bu aile tipinde, özellikle geçmiş yıllarda, ebeveynler ile çocuklar arasında resmi ve soğuk bir

ilişki söz konusu olmuştur. Hatta, çocuklar babanın malı olarak görülmüş, onlara herhangi bir söz hakkı tanınmamış ve hayatları ile ilgili kararları ebeveynler ve özellikle babalar vermiştir (Kapur, tarihsiz; Güler ve Ulutak, 1992; Ağdemir, 1991). Ekonomik koşulların değişmesi ve gelişen sosyal yaşamla birlikte günümüzde modern aile tipinin başka bir ifadeyle çekirdek ailenin oldukça yaygın bir hal aldığı gözlemlenebilmektedir.

Sanayi ve hizmet sektörünün gelişmesi ve iş olanaklarının çeşitlenmesi ile birlikte çocuklar üzerindeki ataerkil aile baskısının azalması, ilerleyen dönemlerde gençlerin ailelerinden ayrılarak kendi sosyal ve mesleki yaşamlarında söz hakkı elde etmelerini sağlamış, bu durum da anne-baba ve evlenmemiş çocuklardan oluşan modern çekirdek aile tipinin ortaya çıkmasını sağlamıştır. Günümüz aile yapısının evrensel karakteristiklerine bağlı olarak, modern çekirdek ailenin de belli başlı özellikleri bulunmaktadır (Güler ve Ulutak, 1992):

- Hayat arkadaşını seçme özgürlüğü
- Evli çiftlerin her iki tarafın ailesini de benimsemesi ve saygı duyması
- Eşler arasında eşitliğe önem verilmesi
- Sorunlu durumlarda ve karar aşamalarında, çiftler ve çocukların demokratik bir şekilde bir araya gelerek tartışabilmesi

Görüldüğü üzere, geniş ve dar aile tiplerinin aksine modern çekirdek ailelerde, çocuklara birey olarak yaklaşılmakta, karar aşamalarında söz alıp kendilerini ifade etmelerine olanak tanınmakta, yardımseverlik, birlikte iş yapma, hoşgörü, empati gibi yetenek ve duyuşsal özellikler daha çok kazandırılmaktadır.

Her ne kadar modern yaşam, çekirdek aile tipi ile ilişkilendirilse de sözü geçen diğer aile tipleri de çağımızda yaşamını sürdürmektedir. Değişen sosyal ilişkiler, sınıflar arası dikey ve yatay geçirgenlikteki ve boşanma oranlarındaki artış ve diğer değişkenler; yeni aile tiplerinin oluşmasına neden olmuştur.

Hangi tip aile olursa olsun, Güler ve Ulutak'ın (1992) yukarda da ifade ettiği gibi, aileler çocuklarının uygun şekilde gelişmesi, yaşlarına uygun gereksinimlerinin karşılanması ve amaçlarına uygun nitelikte eğitim almaları için çaba sarf etmektedirler. İlkel toplumlarda başlayan bu süreç, günümüze değin, çocukların ana dillerini, dini öğreti ve ritüelleri, toplumsal normları, gelenek ve görenekleri, sosyal yaşantı örüntülerini ve aile kurallarını edinmesini sağlayarak içinde yaşayacakları kültürü benimsemelerini sağlamıştır. Alanyazında "kültürleme" olarak da belirtilen bu süreç, tüm aile tiplerinin temel işlevlerinden biri ola gelmiştir (Bilen, 1994 ve Kapur, tarihsiz).

Ailenin kültürleme, daha uygun bir ifadeyle eğitme işlevi, çağlar boyunca devam etmiş olmasına rağmen, modern yaşamın getirmiş olduğu yeni dünya düzeni ile birlikte değişmeye başlamıştır. Okullaşmanın artması ve özellikle günümüzde internet, çoklu ortam araçları, sanal gerçeklik gibi öğrenme kaynaklarının çeşitlenmesi; aileyi eğitimin tek kaynağı olmaktan çıkarmış, eğitim sürecinin paydaşlarından birine dönüştürmüştür.

2.2. Eğitime Aile Katılımı ve Önemi

Temel anlamda, ailelerin çocuklarının eğitimine dâhil olması anlamına gelen aile katılımı, birçok araştırmacı tarafından farklı şekillerde tanımlanmıştır. Fantuzzo, Tighe ve Childs (2000), aile katılımını anne-babanın çocuk yönlü bir şekilde eğitimde etkin rol alması; Cavkaytar (2000), çocukların sağlıklı gelişimlerini sürdürebilmesi ve okula hazırlanması amacı ile düzenlenen eğitim etkinliklerini gerçekleştirmek için, okul personeli ve aile bireylerinin birlikte çaba göstermesi; Ersoy (2003), ebeveynler ve profesyonel eğitimciler arasında çocuğun gelişimini ve eğitimini desteklemek için kurulan bir iletişim ve iş birliği süreci; Tezel Şahin ve Ünver (2005), ebeveynlerin ve ailenin diğer üyelerinin çocukların eğitimi ve gelişimlerine katkıda bulunmaları için eğitim programına katıldıkları bir süreç; Becker ve Epstein (1982), aile ve çocukların birbirleri ile evde geçirdikleri zamanın eğitimin etkinliğinin arttırılmasına yönelik katkısı ve The National Parent Teacher Association [PTA] (2015) ise çocuğun doğumundan yetişkinliğe kadar eğitimi ve gelişimi konularında ailelerin her yönüyle çocuğun eğitimine katılmaları olarak tanımlamıştır.

Aile katılımı, ilk olarak özel gereksinimli çocuklar için Amerika Birleşik Devletleri'nde yürürlüğe giren P.L. 94-142 "Herkes için Eğitim Yasası" ile gündeme gelmiştir (Keçeli Kaysılı, 2008) ve başta okul öncesi eğitim olmak üzere bütün eğitim-öğretim basamaklarında kullanılmaya başlanmıştır. Aile katılımının temel amacı, okul ve ev arasındaki koordinasyonu sağlayarak eğitimde devamlılığı ve bu sayede çocuğun istendik davranışlara kontrollü bir biçimde ulaşmasını sağlamaktır. Bu temel amaç doğrultusunda aile katılım çalışmaları (Zembat ve Unutkan, 1999; Arabacı, 2014):

- Ailelerin desteklenmesi ve eğitilmesini,
- Ev ve eğitim kurumları arasındaki iletişimin sürekliliğinin sağlanmasını,
- Programların ailelerin katılımı ile zenginleştirilmesini amaçlamaktadır.

Yukarıda belirtilen amaçlar aile katılım süreçlerinin programlar dâhilinde daha resmi ve sistematik duruma gelmesi ile şekillenmiş olmasına rağmen, tarihsel açıdan

aile katılımı en az üç aşamada ele alınmaktadır. İlk aşamada, kırsal bölgelerde yaşayan ailelerin öğretmenlere yiyecek ve barınak sağladığı söylenebilmektedir. Burada, çocuğun eğitimi ve ailenin yaşamı iç içe geçmiş olmakla birlikte, ailelerin çocuğun bilişsel gelişimi ile ilgili yeterli bilince sahip olmadığı bilinmektedir. Geniş kapsamlı okullaşmanın gerçekleştiği ikinci dönemde, aileler okulların korunmasında ve kurulmasında görev almaya başlamışlardır. Ailelerin okul faaliyetleri ve okulların işleyişi içerisinde yer almaya başladıkları bilinse de çocuklarının bilişsel gelişimine tam olarak katılamadıkları söylenebilmektedir. İçinde bulunduğumuz üçüncü evrede aileler, okullardaki eğitim programı geliştirme çalışmalarına katılarak ve ev temelli katılım göstererek, çocuklarının bilişsel gelişimine etkin olarak dâhil olabilmektedirler (Lareau, 1987). Ancak etkin olarak katılma durumu, ailelerin bir takım aile katılım görevlerini etkili bir şekilde yerine getirebilmesi ile mümkün olabilmektedir. International Reading Association [IRA] (2001), bu görevleri gereklilik olarak belirtmiş ve şu şekilde açıklamıştır:

- Ailelerin, çocuklarının okulda öğrendiklerini takip etmesi
- Evde ailece okuma, öğrenme ve yazma fırsatları yaratılması
- Kütüphane ve kitap mağazalarına ailece gidilmesi
- Ailenin çocukları ile ilgilendiklerini çocuğun öğretmenine göstermesi

Saracho'ya (2002'den akt. Kayser, 2006) göre etkin aile katılımının gerçekleşebilmesi için aile katılım etkinlik, rehber ya da programlarının üstlenmesi gereken birtakım görevler bulunmaktadır. Bunlar;

- Çocukların öğrenmelerini ve gelişimlerini destekleyici ev koşulları yaratmak,
- Okul-ev iletişimini sağlamak için çeşitli yollar tasarlamak,
- Okulda aile katılımını artırmak,
- Etkinliklerin evde nasıl geliştirilebilecekleri konusunda yardım sağlamak,
- Okul kararlarına ebeveynleri de katmak,
- Toplumdaki kaynak ve hizmetleri belirlemek ve bütünleştirmektir.

Barge ve Loges (2003) ise etkin aile katılım görevlerini belirleyebilmek için öğretmenlerin, öğrencilerin ve ailelerin görüşlerine başvurulması gerektiğini belirtmektedir. Bu doğrultuda, ailelerin görüşlerine dayalı etkin aile katılım görevleri şöyle sıralanmaktadır:

- *Öğrencilerin ev ödevlerini düzenli bir şekilde kontrol etmek*; gerekli yerlerde dönüt ve düzeltme vermek.

- *Öğretmenle kişisel ilişkiler kurmak ve geliştirmek*: Ailelere göre, öğretmenlerle kurulan sürdürülebilir ilişkiler neticesinde, öğretmenler katılım sürecine daha çok önem vermekte ve öğrencilerle daha çok ilgilenmektedirler.
- *Ailelere öğretim programlarını tanıtmak*: Bu durum, programa ilişkin yeterli bilgiye sahip olmadığı için çocuğunun ev temelli etkinliklerine katılım gösteremeyen aileler için bir fırsat sunmaktadır.
- *Aile ve öğrencileri, toplumla bir araya getirecek iş birliği olanaklarını geliştirmek*: Aileler bu girişimle birlikte, çocuklarını daha iyi tanıdıklarını ve onların akademik gelişimlerinin arttığını belirmektedirler.

Yukarıda sözü geçen etkin katılım görevlerinin öğrencilerin gözündeki yansıması ise

- ev ödevlerine ailelerin yardım etmesi,
- güdüleyici rol üstlenmesi ve
- okul ile aile arasında iletişim ve etkileşim olanaklarının geliştirilmesi şeklindedir (Barge ve Loges, 2003).

Görüldüğü üzere, etkin aile katılımı ve bunun için gerekli olan görev basamakları, okula, öğrencinin gelişim düzeyine ve ailenin sosyo-ekonomik ve kültürel özelliklerine bağlı olarak farklılık gösterse de genel hatlarıyla aynı boyutlara sahiptir. Söz konusu boyutları, Epstein'in (1995) alana kazandırdığı etkin katılım ilkelerinde görmek mümkündür:

- *Ebeveynlik*: Ebeveynlik becerileri desteklenmeli ve geliştirilmelidir.
- *İletişim*: Okul ve aile arasında düzenli, sürdürülebilir, iki yönlü ve amacına uygun bir iletişim kanalı oluşturulmalıdır.
- *Gönüllülük*: Aileler, okula özendirilmeli; öğretim sürecine destek ve yardım sağlamaları istenmelidir.
- *Evde öğrenme*: Aileler, çocuklarının başarısı için eğitim sürecinde üstlenmeleri gereken rolleri anlamalıdır. Bu doğrultuda, çocuklarının okul içi öğrenmelerine eşgüdümlenmeleri sağlanmalıdır.
- *Okulun karar verme mekanizmalarına etkin destek*: Aileler de öğrencilerin eğitimlerini etkileyecek kararlarda söz sahibi olmalıdır. Bu durum da okulun gözünde aileyi, ailenin gözünde okulu daha değerli kılacaktır.

- *Toplumla iş birliği*: Toplum kaynakları; okulu, aileyi ve öğrencinin akademik başarısını güçlendirmek, paydaşları bir arada tutmak amacıyla etkin bir şekilde kullanılmalıdır.

Etkin aile katılımı ile hem aileler hem öğretmenler hem de çocuklar birtakım yararlar elde etmektedirler. Çocukların ilk öğretmenleri olan aileler, çocuklarına rol model olmakta ve onların davranış ve tutumları, çocuklarının fiziksel, entelektüel ve sosyo-duygusal gelişimlerini doğrudan etkilemektedir (Enemuo ve Obidike, 2013). Aile katılımı ile birlikte ebeveynler çocuk yetiştirme konusunda bilgi ve becerilerini artırmakta ve çocuklarını daha iyi tanıyarak onların çok yönlü gelişimlerine katkıda bulunmaktadırlar. Ailelerin katılım sürecinde öğrencilere duydukları saygı gelişecek ve bu süreçte çocuğun bir birey olduğu kabul edilecektir. Bununla birlikte eğitim sürecine doğrudan ya da dolaylı bir şekilde dâhil oldukları için sorumluluklarını yerine getirmenin huzurunu yaşayacak, hem de okul ve öğretmene daha çok güveneceklerdir. Ayrıca, etkin aile katılımı yolu ile anne, baba ve çocuk arasındaki iletişimin kalitesi artacak ve ev ortamı bir öğrenme merkezi haline dönüşecektir (Hill ve Taylor, 2004; Temel, 2001'den akt. Göktaş, 2015; Göktaş, 2015). Öğretmeler, etkin aile katılımı yoluyla tıpkı aileler gibi çocuğu daha iyi tanıma ve anlama imkânına kavuşmakta ve ailelerin üzerinde durdukları durumları bilerek çocuğa ve çocuğun potansiyeline daha doğru bir şekilde yaklaşabilmektedirler (Göktaş, 2015).

Hem ailelere hem öğretmenlere eğitsel ve sosyal açıdan birçok yarar sağlayan etkin aile katılımı, çocuklara da doğrudan birçok yarar sağlamaktadır. Etkin aile katılımı ile çocukların zekâ gelişimi başta olmak üzere duygusal ve sosyal gelişimlerinde ilerleme kaydedildiği gözlemlenmiş; ayrıca çocukların okula karşı olumlu algı geliştirdikleri, okul ortamında kendilerini güvende hissettikleri, bu çalışmalar aracılığıyla kültür ve meslek grupları gibi sosyal yaşama ait unsurları tanıma fırsatı buldukları ortaya çıkmıştır (Çağdaş ve Şahin Seçer, 2010; Kandır ve Ersoy, 2003'den akt. Gülay Ogelman, 2014). Etkin aile katılımı ile birlikte çocukların algı, duygu ve tutumlardaki iyileşmelerin yanı sıra öğrenme ve okul başarısı üzerinde de olumlu etkiye sahip olduğu, yapılan birçok araştırma tarafından ortaya konulmuştur (Becker ve Epstein, 1982; Tizar, Schofield ve Hewison, 1982; Hoover Dempsey ve diğerleri, 1987; 1997; Lareau, 1987; Mortimore vd., 1988; Jowett ve Baginsky, 1988; Gelfer, 1991; Gelfer ve Perkins, 1992; Eccles ve Harold, 1996; Delgado Gaitan, 1992; Griffith, 1996; Ataklı, 1999; Feinstein ve Symons, 1999; Pena, 2000; Fan ve Chen, 2001 Marchant,

Paulson ve Rothlisberg, 2001; Çelenk, 2003; Jeynes, 2003; Gül, 2007; Özbaş, 2009). Aile katılımı ile okul başarısının yanı sıra yüksek bilişsel beceriler ve problem çözme becerisi, okula devamlılık, okuldan daha fazla hoşlanma ve daha az problem davranışlar da görülmektedir (Jeynes, 2005; 2007; Melhuish, Sylva, Sammons vd., 2001'den akt. Clark, 2007).

2.2.1. Aile katılımını etkileyen etmenler ve katılım engelleri

Aile katılımı her ne kadar hem ebeveynler hem öğretmenler hem de çocuklar açısından önemli ve gerekli olsa da ailelerin okul ile ilişkileri ve katılım sürecinde aldıkları kararlar, katılımın etkililiğini ve paydaşlar arası ilişkileri doğrudan belirlemektedir. Hoover Dempsey ile Sandler (1997), ailenin katılım kararını etkileyen etmenleri şu şekilde ifade etmektedir:

- Çocukların okul başarısının düzeyi, ailenin okul ve eğitim sürecine katılım kararlarını etkilemektedir.
- Çocuklarının genel kişilik özellikleri, öğrenme şekilleri ve tercihleri de anne babanın katılım kararını etkilemektedir.
- Çocukların yaş durumu ve gelişim düzeyi de bu karar üzerinde etkilidir.

Lareau (1987) ise aile katılım kararını etkileyen etmenleri, dört başlık altında incelemiştir:

- Sahip oldukları eğitim düzeyi
- Çocuğun eğitimi ile ilgili öğretmenlerle aralarında olan iş bölümüne bakış açıları
- Çocukların okul süreciyle ilgili sahip oldukları bilgi birikimi
- Sahip oldukları zaman ve maddi olanaklar

Ailelerin katılım kararlarını olumsuz olarak etkileyen etmenler Moore ve Lasky'e (2001) göre, kişisel-duygusal nedenler ile toplumsal-örgütsel nedenler olmak üzere iki kısma ayrılmaktadır. Kişisel-duygusal nedenler arasında ailelerin okul etkinliklerine gösterdikleri ilgisizlik, anne-babalık yetileri ve çocuklarına sağladıkları destekler ile öğretmenlerin ailelere ilişkin sosyal olarak olumsuz varsayımlarda bulunmaları yer almaktadır. Toplumsal-örgütsel nedenler ise ailenin olumsuz sosyal koşulları, çocuğa ilişkin değerlendirmenin tek taraflı olarak eğitimci tarafından gerçekleştirilmesi, aile katılımına ilişkin öğretmen ve anne-babanın farklı beklentiler içerisinde olması, ailelerin dışlanması, ortaklığa ilişkin düzenlemelerin olmaması gibi konulardan oluşmaktadır.

Görüldüğü üzere, katılım süreçlerini farklı açılardan birçok etmen etkilemektedir. Bunlardan bazılarını ailenin sosyo-ekonomik ve kültürel şartları ile okula karşı algıları; öğrencinin akademik ve kişisel özellikleri; okul, toplum ve öğretmenin nitelik ve beklentileri oluşturmaktadır. Söz konusu bu etmenlerin nitelikleri, etkinin olumlu ya da olumsuz olacağını belirlemektedir. Olumsuz etmenler, alanyazında ifade edildiği şekliyle "katılım engellerini" ortaya çıkarmaktadır. Yukarıda, olumsuz etmenler adı altında kısaca tanıtılan katılım engelleri, çeşitli sınıflandırmalar aracılığıyla daha ayrıntılı bir şekilde ele alınmaktadır. Koç (2019), katılım engellerini a) veli, b) öğretmen, c) okul ve d) sistem başlıkları altında incelerken; Jafarov (2015), veli, öğretmen ve okula odaklanmak gerektiğini belirtmekte; Jackson (2022) ise ilişkisel boyuta odaklanarak, engellerin a) aileden, b) aile-öğretmen ilişkisinden, c) sosyal ortamdan ve d) öğrenci özelliklerinden kaynaklandığını vurgulamaktadır.

Yukarıda özetlendiği gibi katılım engellerinden en önemlileri ve en yaygın görülenleri aileden kaynaklı olanlardır. Bunların başında ise ailenin sosyo-ekonomik ve kültürel özellikleri ile eğitim durumları gelmektedir. Düşük gelirli aileler, daha ağır işlerde, daha uzun süre çalıştıkları için eve yorgun gelmekte, çocuklarıyla ilgilenecek zaman bulamamakta, ekonomik şartlar yüzünden yaşamış oldukları stresle başa çıkmak zorunda kalmaktadırlar. Bu durumda aileler, çocuklarının ev ödevlerine yardım edememekte, okul ve veli toplantılarına zaman kısıtı yüzünden ya da para istenmesinden çekinmeleri nedeniyle katılamamaktadırlar (Grolnick, vd., 1997; OECD, 2017; Avcı, Bahşi ve Demir, 2022). Aile üyelerinin yetiştikleri ve içinde bulundukları sosyo-kültürel şartlar da katılım engelleri olarak karşımıza çıkmaktadır. Ailenin kültürel anlamda eğitime önem vermemesi, okulu sadece diploma alınıp mezun olunacak bir yer olarak görmeleri, eğitime katılmalarını engellemektedir. Ebeveynlerin okula ilişkin olumsuz çocukluk deneyimleri de bu duruma eklenince, eğitim sürecine tamamen ilgisiz bir aile yapısı ortaya çıkmaktadır. Bu tür bir ailede yetişen çocuğun da okuldan uzaklaşıp, zamanla akademik benlik tasarımının zarar görmesi kaçınılmaz hale gelmektedir (Javarov, 2015). Bu tür ailelerin ortak özelliklerinden biri de düşük eğitim seviyesine sahip olmalarıdır. Eğitim düzeyi düşük ailelerin eğitime katılım oranlarının düşük olduğu, birçok araştırma tarafından da desteklenmektedir (Crozier, 1999; Pena, 2000; Lee ve Bowen, 2006; Baeck, 2010). Söz konusu araştırmalara göre, eğitim düzeyi düşük bazı aileler, çocuklarının ödevlerine yardım edecek bilgi ve beceriye sahip olmamakta, okul ve öğretmenle ortak dili konuşmamaları ve olumsuz okul deneyimleri

nedeniyle toplantılara katılmamakta, hatta öğretmenle bile iletişimden kaçınmaktadırlar. Eğitim düzeyiyle de ilişkili diğer etmenler ise dil ve iletişimdir. Okuma yazma bilmemek ya da sadece kendi ana dillinde konuşabilmek, aileleri yukarıda bahsi geçen tüm katılım süreçlerden mahrum bırakmaktadır (Lemmer, 2007). Öyle ki aileler ve okul çalışanları arasındaki dil farklılıkları, okullardaki katılım engellerinin %12'sini açıklamaktadır (Fan, Li ve Sandoval, 2018). Nakamura'ya (2000) göre, dil farklılıklarına dayalı iletişim engelleri, aileden kaynaklanabileceği gibi öğretmenin dilinden, benimsediği bilgilendirme stratejilerinden ve ailenin sosyo-kültürel durumuna karşı takındığı tutumdan da kaynaklanabilmektedir.

Düşük eğitim düzeyi ile olumsuz sosyo-kültürel ve ekonomik şartlar, ailelerin eğitime katılımlarını engellese de bu kapsamda herhangi bir olumsuzluğa sahip olmayan aileler de benzeri katılım sorunları yaşamaktadırlar. Örneğin; iş yükü ve yoğun çalışma saatleri, başta sağlık sektöründe ve akademide çalışanlar olmak üzere, aile üyelerinin katılım süreçlerini olumsuz etkilemekte; ebeveynler yorgun oldukları için ev temelli etkinliklere ya hiç katılım gösterememekte ya da katılımın niteliği düşük kalmaktadır (Hornby ve Lafaele, 2011; AÇEV, 2017; Ardakoç, 2020; Avcı, Bahşi ve Demir, 2022). İş yoğunluğu ve zaman yönetimi gibi sorunlar nedeniyle ortaya çıkan stres de ebeveynlerin karakterlerini, ev düzenlerini ve çocuklarına karşı sorumluluklarını olumsuz etkileyerek, katılım süreçlerini engelleyebilmektedir (Belsky ve Cassidy, 1994; Roberts, 1989'dan akt. Grolnick, vd., 1997). Benzer sorunlar, tek ebeveynli ailelerde de gözlemlenmekte; iş yoğunluğu, artan sorumluluklar ve duygusal çıkmazlar; çocuğunu eşi olmadan yetiştirmeye çalışan ebeveyni katılımdan uzaklaştırmaktadır (Astone ve Mclanahan, 1991).

Ailelerden kaynaklı katılım engellerinden bir diğeri ise ebeveynlerin "katılım" kavramına ilişkin olumsuz inançlarıdır. Bu inanca sahip aileler, okuldan alınan eğitimi yeterli görmekte ya da katılım için kendi donanımlarını yetersiz bularak, hem ev hem de okul temelli katılım süreçlerinden uzak durmaktadırlar (Strom ve Slaughter, 1978; Hoover Dempsey, Bassler ve Brissie, 1992; Davies, 1996). Farklı olarak bazı aileler, çocuklarının eğitimine katılmak için baskı hissetmekte ve aceleci davranmaktadır. Ev ödevlerine yardım ederken aşırı eleştirici ve baskıcı olabilen bu aileler, streslerini çocuklarına yansıtmakta ve onların birlikte iş yapma güdüsünü zedelemektedir. Bununla birlikte, sürekli eleştirilen ve hataları yüzüne vurulan çocuk, kendini başarısız olarak görmekte, duygusal çöküntü yaşamakta, ailesinden uzaklaşmaktadır (Pressman vd.,

2015). Katılım engellerinin oluşmasında, en çok aile kaynaklı etmenler etkili olsa da gerek aile ile ilişkileri gerekse de mesleki ve kişisel nitelikleri bakımından öğretmenlerin de önemli bir paydaş olduğu unutulmamalıdır.

Bu doğrultuda öğretmen, katılım engellerinden biri olarak da değerlendirilmektedir. Bazı öğretmenler, aileleri çocuklarına ve okula karşı ilgisiz bulmakta, eğitim sürecine ilişkin yetersiz ya da yanlış bilgiye sahip olduklarını düşünmekte ve bu nedenle katılım fırsatları yaratmamaktadırlar (Kolay, 2004; Kim, 2009'dan akt. Balouch vd., 2015). Ailelerin eğitim sürecine ilişkin kısıtlı bilgiye sahip olmaları ve çocukları ile öğretmenden üst düzey beklenti içine girmeleri, öğretmenleri katılım süreçlerinden soğutmaktadır. Özellikle ailenin bilgi ve deneyim eksikliği ile üst düzey beklenti içindeki tutumları, öğretmenlerin iş yükleriyle birleşince, öğretmenlerin katılıma ilişkin olumsuz tutumları artmaktadır (Singh, Mbokodi ve Msila, 2004).

Öğretmenlerle ilgili katılım engellerinden ikincisi, katılım süreçlerine ilişkin bilgi ve deneyim eksikliğidir. Becker ve Epstein'e (1982) göre, öğretmenlerin büyük bir kısmı aile katılım etkinlik ve programlarını nasıl hazırlayıp, sürdüreceklerini bilmemektedir. Ailelerin eğitime katılma konusunda rehberlik, destek ve denetime ihtiyaç duydukları da göz önüne alındığında, öğretmenlerin bu konulardaki yetersizlikleri, doğrudan katılım sürecini sekteye uğratmakta ya da sürecin başlamadan bitmesine sebep olmaktadır (Aktaş Arnas, 2017). Öğretmenlerin söz konusu olan bilgi ve deneyim eksikliklerinin temelini ise hizmet öncesinde aile eğitimi ve katılım konularında yeterli eğitim almamaları oluşturmaktadır (Epstein, 1995). Bu kapsamda, öğretmen adaylarının lisans süresince aile eğitimi ve katılımına ilişkin kuramsal dersler almaları ve staj eğitimleri süresince ailelerle ev ve sınıf temelli katılım etkinlikleri düzenlemeleri, toplantılar gerçekleştirmeleri önemli görülmektedir.

Öğretmenler aile katımına ilişkin olumlu tutum ve deneyime sahip olsa bile okul kaynaklı engeller, katılım süreçlerini sekteye uğratabilmektedir. Okul yöneticilerinin ailelere ve katılıma ilişkin olumsuz tutumları, okul bahçesinde ve sınıfta sürekli ebeveyn görmek istememeleri; okul, aile, öğretmen ve çocuk arasındaki bağı zayıflatmaktadır (Balouch vd., 2015). Ayrıca; plansızlık, ilgisizlik ve iletişim sorunları nedeniyle okul-aile birliklerinin işlevsiz kalması veya rutin toplantıların ötesine geçememesi de ailelerin karar alma süreçlerine katılımlarını engellemektedir (Kolay, 2004). Bununla birlikte, okullarda aile ve öğretmenlerin görüşme ve etkinlik yapabilecekleri salonların bulunmaması ve bu durumda da görüşmelerin koridorda ve

bahçe gibi uygunsuz yerlerde gerçekleştirilmesi, sürecin niteliğini azaltmaktadır (Ardakoç, 2020; Avcı, Bahşi ve Demir, 2022). Toplantılar, kötü koşullarda gerçekleştirilse de yönetici ve öğretmenlerin çeşitli gider başlıkları altında sıklıkla para istemeleri, başta ekonomik sıkıntı çekenler olmak üzere çoğu aileyi okuldan uzaklaştırmaktadır (Toran ve Özgen, 2018; Ardakoç, 2020).

Aile katılım sürecinin hedefi ve en önemli ögesi, öğrencidir. Aile katılımında öğrenci kaynaklı engeller de bulunmaktadır. Ancak, öğrenci kaynaklı engeller, listelenemeyecek kadar çeşitlilik ve değişkenlik göstermektedir. Bu tür engellerde en önemli iki etmen öğrencinin özgürlüğe düşkünlüğü ve akademik başarı düzeyidir (Hoover Dempsey vd., 2001). Özgürlüğü seven, dikkatini uzun süre odaklayamayan öğrencilerle ev temelli aile katılım etkinlikleri gerçekleştirmek zordur. Benzer şekilde, öğrenme eksiklikleri olan çocuklar da başarısızlıkları ortaya çıkmaması ya da ebeveynlerinden tepki görmemek için katılım süreçlerinden kaçabilmektedir. Eccles ve Harold'a (1996) göre akademik başarısı yüksek olan öğrencilerin aileleri, ev ve sınıf temelli katılım etkinliklerine daha çok katılım gösterirken, aksi durumdaki çocuklara sahip aileler süreçten uzak durmaktadırlar.

Aile katılımı sürecini öğrencinin yaşı ve cinsiyeti gibi demografik özellikler de etkileyebilmektedir. Gelişim düzeyleri ve hazırbulunuşluk seviyeleri dikkate alındığında, küçük yaşlardaki çocuklar, aile desteğine daha çok ihtiyaç duyduğu için bu yaş gruplarında aile katılımı daha sık görülürken, ilerleyen sınıf düzeylerinde öğrencinin yaşı bir engel teşkil etmektedir (Hornby ve Lafaele, 2011). Durum, cinsiyet açısından ele alındığında ise farklı sonuçlara ulaşılmaktadır. Deslandes ve Potvin (1999), erkek çocukların ailelerinin kız çocuklarınkine göre sürece daha az katılım gösterdiklerini belirtmektedir. Ancak, Cooper ve diğerleri (2000), küçük yaş gruplarında erkek çocuğa sahip ailelerin daha etkin katılım gösterdiğini, buna karşın ileri yaş gruplarında kız çocuğa sahip ailelerin daha etkin olduğunu vurgulamaktadır (Akt. Jafarov, 2015).

Görüldüğü üzere, aile katılımı aileden, öğretmenden, okuldan ve öğrenciden kaynaklı olarak engellenebilmektedir. PISA'nın yapmış olduğu araştırma da bunu göstermektedir. Bu araştırmada ebeveynler, kendilerinden ve diğer paydaşlardan kaynaklı engellerden bahsetmişlerdir. 18 farklı ülkede gerçekleştirilen araştırmaya göre (OECD, 2017), ebeveynlerin %36'sı katılım göstermek için işlerinden ayrılamadıklarını, %33'ü toplantı saatlerinin kendilerine uygun olmadığını, %13'ü çocuklarıyla ilgilenecek başka birisine sahip olmadıklarını belirtmişlerdir. İletişimle

ilgili engeller göz önüne alındığında ise ebeveynlerin %17'sinin okul etkinliklerine nasıl katılacaklarını bilmediği, %13'ü katılım süreçlerinin çocuklarının gelişimiyle alakalı olmadığı ve çocuklarının kendileriyle çalışmak istemediklerini ortaya çıkmıştır. Ayrıca, ebeveynlerin %8'i dil ile ilgili engellerden, %7'si ise okula ulaşım imkânlarıyla ilgili sorunlardan bahsetmiştir.

Söz konusu aile katılımı engellerini ortadan kaldıracak ya da bu engellerin etkisini en aza indirerek etkin aile katılımı olanakları sağlayabilecek bazı önlemler şunlardır (Keçeli Kaysılı, 2008):

- Öğretmenlerin ailelerle sürekli iletişim kurarak çocukların ihtiyaçları ve gelişimleri konusunda onları bilgilendirmesi
- Çalıştay ve seminerlerde ailelerin ihtiyaçları ve kültürel özelliklerine duyarlı olunması
- Farklı yollar denenerek ailelerle iletişime geçilmesi ve bu iletişimde ailelerin anlayacağı bir dil seçilmesi
- Etkinlikler sırasında, ailelerin diğer çocukları için çocuk bakım hizmetlerinin ve ulaşımda güçlük yaşanmaması için ulaşım hizmetlerinin sağlanması ve iyileştirilmesi
- Çalışan anneler dikkate alınarak etkinliklerin akşam saatlerinde düzenlenmesi
- Çalıştay ve eğitim seminerlerindeki konuların ailelerin ihtiyaçlarını karşılayacak ve anında uygulamaya olanak sağlayacak şekilde düzenlenmesi
- Aile katılımının okul tarafından başlatılması
- Okul personelinin katılım şeklini ailelere göre belirlemesi
- Öğretmenlerin çocukların ilgi alanları, yetenekleri, akademik becerileri gibi konularda bilgilendirmeler yaparak, ailelerin çocuklardan beklentilerini düzenlemesi
- Ailelere evde çocuklarına nasıl yardımcı olacaklarının gösterilmesi

Aile katılımı ister evde isterse de okulda gerçekleştirilsin, aile, çocuk ve öğretmenlerin katılım sürecinden azami derecede yarar sağlayabilmeleri; katılım engellerinden arındırılmış, ihtiyaçlara dayalı, planlı ve sistematik katılım etkinlikleri ya da programlarıyla mümkün olabilmektedir.

2.3. Aile Katılım Süreçleri

Çocuk, bir ailenin içine doğmakta ve okul çağına gelene kadar fiziksel, sosyal, bilişsel ve duygusal olarak ailenin sağladıkları ile gelişmektedir. Bu sürecin ortakları olan aileler, çocuğu onun yakın ve uzak çevresindeki tüm bireylerden daha çok tanımakta, ihtiyaçlarını bilmekte, yetkinliklerini ve başarılarını takip etmektedir. Bu nedenle aile, küçük yaş gruplarıyla çalışan öğretmenler açısından değerli bir bilgi kaynağı, eğitim sürecinin vazgeçilmez bir paydaşı haline getirmektedir.

Eğitim sürecine katılım; ailenin çocuğun eğitim süreci hakkında bilgi ve deneyim sahibi olması, sınıf için öğrenmelerin ev temelli süreçlerle desteklenmesi, ailelerin sınıf içi katılım aracılığıyla öğretmenle empati kurabilmesi ve sonuç olarak eğitimde devamlılığın sağlanması açısından önemli görülmektedir (MEB, 2006).

Söz konusu önem ve gerekliliğe rağmen aile katılımı, çeşitli engeller nedeniyle istendik yönde, planlı, sistematik olarak gerçekleşmemektedir. Bu nedenle aile katılım süreçlerinin belli bir yaklaşım ya da modele dayalı olarak, planlı bir şekilde sürdürülebilir ve denetlenebilir bir yolla gerçekleştirilmesi gerekmektedir.

2.3.1. Aile katılım sürecine ilişkin yaklaşım ve modeller

Alanyazında, aile katılım süreçlerini belli ilke ve aşamalar nezdinde ele alan birçok yaklaşım ve model bulunmaktadır. Önemli görülen yaklaşım ve modeller ise aşağıda açıklanmaktadır.

Epstein'in aile katılım modeli: Epstein'in aile katılım modeli; okul-aile iş birliği sürecini geliştirmek, öğretim programlarının pratikteki etkisini artırmak, öğretmenlerin öğretim becerilerini desteklemek, öğrencilerin öğrenme performanslarını artırmak ve çocuklarının gelişimi hakkında ailelere farkındalık kazandırmak amacıyla geliştirilmiştir (Epstein, 1996; Epstein vd., 2002).

Epstein'in alanda iyi bilinen, sıklıkla kullanılan bu modeli, ilk etapta a) temel yükümlülükler, b) okul ve ev iletişimi, c) okula aile katılımı ve d) öğrenme etkinliklerine aile katılımı olmak üzere dört boyuttan oluşturulmuştur (Epstein, 1987). Zamanla model gelişmiş ve aşağıdaki boyutlara sahip olmuştur:

- Ebeveynlik
- İletişim
- Gönüllülük
- Evde Öğrenme

- Karar verme
- Toplumla iş birliği yapma

Modelin *ebeveynlik* boyutu, temel anlamda, ailelerin ebeveynlik becerilerini geliştirmeyi ve sağlıklı ebeveyn-çocuk ilişkisini oluşturup, korumayı amaçlamaktadır. Söz konusu bu ilişki, anne ve babanın çocuklarına sağlıklı beslenme alışkanlıkları kazandırmaktan, onları okula hazırlama, okul devamını sağlama, okul sonrası paylaşımlara kadar varmaktadır. Modele göre aileler, çocuklarına destekleyici ve olumlu bir ev ortamı sağlayıp, onların tüm gelişim alanlarını destekleyerek, okul başarısına katkıda bulunabilmektedirler. Bu boyutta okul ve öğretmenlerin görevi; eğitim toplantıları, atölye çalışmaları, ev ziyaretleri ve diğer eğitici müdahalelerle aileleri çocuklarının ihtiyaç ve özellikleri bağlamında eğitmektir (Epstein, 2001; Epstein vd., 2002; Durisic ve Bunijevac, 2017; Driessen, 2021).

İletişim boyutu, okul işleyişinin geliştirilmesi, okul-aile iş birliğinin desteklenmesi ve öğrenci gelişiminin sağlanması amacıyla okul, aile ve öğretmen arasında iki yönlü ve sürdürülebilir iletişim kanalları oluşturulmasına işaret etmektedir. Etkili iletişim, ailelerin öğretim program ve süreçlerini tanımalarına, çocuklarının gelişim sürecini takip edebilmelerine, süreçte ortaya çıkabilecek sorunlara anında ve etkili çözümler üretebilmelerine olanak tanımaktadır. İletişimin etkili olabilmesi için iki yönlü gerçekleştirilmesi gerektiğini vurgulayan model, bu yolla ev ve sınıf arasındaki eşgüdümün sağlanacağını vurgulamaktadır. Süreçte aileler, çocuklarının sağlık, eğitim geçmişi, ev yaşamları, kişisel tercihleri ve kişilikleri hakkında öğretmene bilgiler verebilirken; öğretmenler ise çocuklarının akademik gelişimi, öğrenme ihtiyaçları ve sınıf içi problem davranışları hakkında aileleri bilgilendirebilmektedir. Söz konusu iletişim kanalı; veli toplantıları, bilgi notları, konferanslar, internet ve sosyal medya olanakları ile oluşturulabilmektedir (Epstein, 2001; Epstein vd., 2002; Durisic ve Bunijevac, 2017; Driessen, 2021).

Epstein'in *gönüllülük* olarak ifade ettiği boyut, ailenin okul veya sınıf ortamına çeşitli etkinlikler aracılığıyla katılımını ifade etmektedir. Katılımın gönüllülüğe dayanması gereken bu süreçte; ebeveynler, kendi uzmanlık alanları, imkânları ve becerileri dâhilinde okul çapında gerçekleştirilen bir eğitim ya da konferans etkinliğinde hizmet verebilmekte ya da sınıftaki öğretim sürecinde yardımcı öğretmenlik rolüne bürünebilmektedirler (Epstein, 2001; Epstein vd., 2002; Durisic ve Bunijevac, 2017; Driessen, 2021).

*Evde öğre*nme boyutu ise ailelerin ev ödevleri ya da okulla ilgili diğer etkinliklere yardımcı oldukları, öğretmenlerin ise bu yönde ailelere destek sağladığı bir süreçtir. Ailelerin çocuklarının öğrenme süreçlerine en çok dâhil oldukları bu boyutta, öğretmenler, ev ödevlerinin nasıl denetleneceği, hangi kapsamda nasıl yardım sağlanacağı konusunda aileleri bilgilendirmeli ve süreci yakından takip etmelidir. Modelin bu boyutu, okul destekli bir aile ortamı yaratmakta, aileleri öğretim program ve süreçlerine dâhil etmektedir. Bu yolla aileler, çocuklarının sınıfta neler öğrendiklerini takip edebilmekte, ev ödevlerine nasıl yardım edebileceklerine ilişkin bilgi ve deneyim sahibi olmaktadır (Epstein, 2001; Epstein vd., 2002; Durisic ve Bunijevac, 2017; Driessen, 2021).

Karar verme boyutu, ailenin sadece sınıf ortamına ve öğretim sürecine katılımlarını değil; okul yönetimine katılıp, yönetici ve personelle iş birliği yapmalarını kapsamaktadır. Bu kapsamda ilk olarak, ailelerin okul yönetimine katılma, liderlik yapma, temsil rollerine bürünme gibi konularda bilgilendirilmesi amaçlanmaktadır. Sonra da yönetimde ve okul temelli etkinliklerde görev alma eylem basamakları gerçekleştirilmektedir. Söz konusu etkinlikler arasında, okul yönetim komiteleri, okul-aile birlikleri, çeşitli aile organizasyonları, danışma meclisleri, aile temsilcilikleri yer alabilmektedir. Ailelerin yönetim ve karar süreçlerinde görev almaları, okula aidiyet duygularını artırmakta, bu da eğitime katılım oranını yükseltmektedir (Epstein, 2001; Epstein vd., 2002; Durisic ve Bunijevac, 2017; Driessen, 2021).

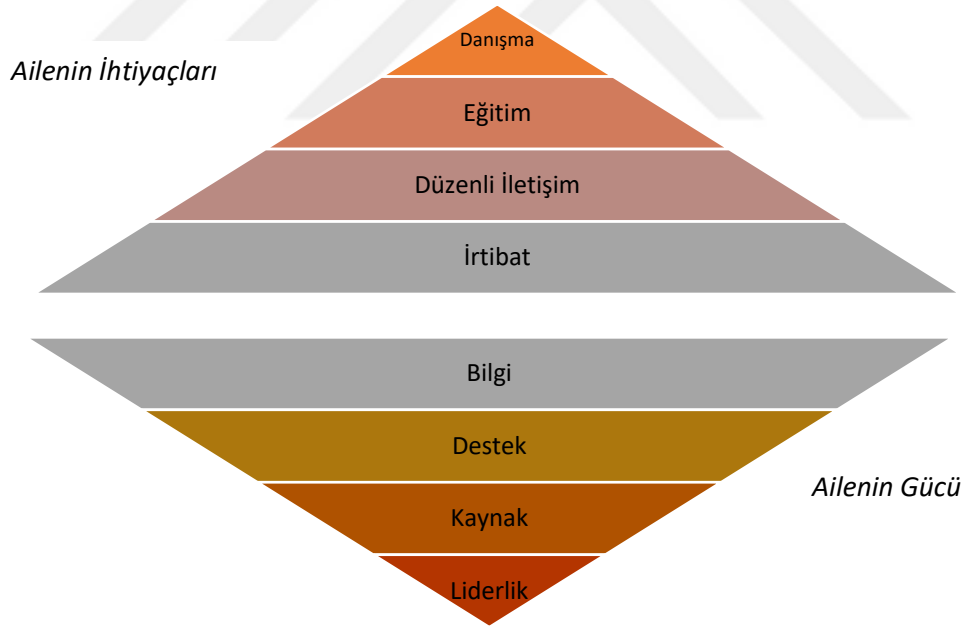
Modelin son boyutu ise *toplumla iş birliği*dir. Boyutun amacı, ailelerle STK'ları, kurumları, kültürel organizasyonları, örgüt ve işletmeleri bir araya getirerek; çocukların eğitimi, meslek seçimi, toplum sağlığı, sosyal destek ve diğer hizmetler bağlamında bilgi ve deneyim paylaşımı sağlamaktır. Bu yolla öğretmen ve aileler, okul ve ev şartlarını iyileştirmek, çocukların öğrenme ve gelişimine katkıda bulunmak, onların hayata dâhil olabilmelerini sağlamak amacıyla toplum kaynaklarından yaranabilmektedirler (Epstein, 2001; Epstein vd., 2002; Durisic ve Bunijevac, 2017; Driessen, 2021).

Görüldüğü üzere, Epstein'in aile katılım modeli, birçok boyuttan ve boyutları teşkil eden uzun ve karmaşık bir iş birliği sürecinden oluşmaktadır. Bu süreç, şartlara bağlı olarak öğrenci, öğretmen ve aileler üzerinde farklı etkilere sahip olmakta, çok boyutluluğu nedeniyle güçlükler de çıkarabilmektedir. Bu sebeple Epstein, eğitimcilerin amaçlarına en uygun boyut ya da boyutları seçmelerini ve onlara odaklanarak ev-okul

iklimini oluşturmalarını önermektedir (Epstein, 2001; Epstein vd., 2002; Epstein, 2009; Durisic ve Bunijevac, 2017; Driessen, 2021).

***Hornby'nin ebeveyn katılım modeli**:* Bu model, Hornby'e (1989) göre alanda pratik anlamda kullanılabilecek kapsamlı bir kuramsal model eksikliğinden doğmuştur. O, geliştirmiş olduğu kuramsal modelin üzerinde katılım etkinliklerinin tasarlanabileceği bir iskelet sunduğunu belirtmektedir. Ayrıca, bu modelle ailelerin ihtiyaçları ortaya çıkarılıp giderilebilmekte, ailelerin güçlü yanları eğitim hedefleri için kullanılabilmektedir.

Model, iki farklı hiyerarşiden oluşan iki uçlu bir piramit ile görselleştirilmektedir. Hiyerarşilerden biri "ailenin ihtiyaçları" iken, diğer ise "ailenin gücü"dür. Piramitlerin geniş alanlarından uç kısımlarına doğru sıralanan kavramlar, farklı düzeylerdeki ihtiyaç ve gücü ifade etmektedir. Modele göre eğitimciler, öncelikle ailelerin en çok ihtiyaç duydukları alanlara odaklanarak, onların en güçlü özelliklerden faydalanıp katılım etkinliklerini sürdürmelidirler (Hornby, 1989).



Şekil 2.1. *Hornby'nin ebeveynlik katılım modeli*

Şekil 2.1'de görüldüğü üzere, ailelerin en çok öğretmenlerle irtibat kurmaya ihtiyacı bulunmaktadır. Bu ihtiyacı takiben sırasıyla düzenli iletişim, eğitim ve danışma ihtiyaçları bulunmaktadır. Öğretmenler; ailelerin tümünün irtibat kurmaya, çoğunun düzenli ve sürekli iletişime, bazılarının eğitime, çok az bir kısmının ise özel eğitim gibi

durumlara ilişkin danışmanlığa ihtiyaç duyduklarını bilmeli, kaynak ve emeklerini buna göre harcamalıdır (Hornby, 1989). Modele göre ailelerin güçlü olduğu alanların ise en güçlü olunandan başlanarak sırasıyla "bilgi sağlama", "destek olma", "kaynak sağlama" ve "liderlik etme" olduğu görülmektedir. Başka bir ifadeyle, ailelerin tümü çocukları hakkında bilgi sağlayabilmekte, çoğu ev temelli katılımlar yoluyla destek olabilmekte, bazıları sınıf temelli katılım göstererek kaynak sağlayabilmekte ve çok azı karar süreçlerinde liderlik rolü üstlenebilmektedir (Hornby, 1989 ve Hornby, 2000). Bu doğrultuda, öğretmenlerin liderlik özelliği olan, kaynak ve destek sağlayan aileleri benimseyip, eğitime katmaları önemli görülmektedir.

Hoover Dempsey ve Sandler'in aile katılım modeli: Aile katılımının eğitim yaşamı ve akademik başarı açısından önemli ve gerekli bir etmen olduğu açık bir şekilde bilinirken, katılım sürecinin başlaması ve devam etmesini sağlayan psikolojik ve motivasyonel etmenlere ilişkin pek az şey bilinmektedir (Green vd., 2007). Hoover Dempsey ve Sandler'in alana kazandırmış olduğu aile katılım modeli, aile motivasyonunun katılım niteliğiyle ilişkisini açıkladığı için değerli görülmektedir.

Onlara göre, aileler çocuklarının eğitimine üç temel sebeple katılmaktadır. Bunlar (Hoover Dempsey ve Sandler, 1997);

- Eğitime katılmaya yönelik ebeveyn rolleri oluşturmak,
- Çocuklarının başarılı olması için ebeveyn yetkinliklerini geliştirmek ve
- Çocuklarından, öğretmenlerden ya da okuldan gelen katılım istek ve fırsatlarına cevap vermektir.

Kısacası model, ailelerin eğitime katılımı ile katılımları için gelen davetler arasında bir ilişki olduğunu ileri sürmektedir. Modele göre çocuk, öğretmen ya da okul ebeveynlerden yardım istediğinde, aile katılım oranı artmaktadır (Hoover Dempsey ve Sandler, 1997).

1997 yılında geliştirilen ve 2005 yılında gözden geçirilen model, üç önemli soru kapsamında, aile katılımını açıklamaya çalışmaktadır. Bu sorular, aşağıda yer almaktadır (Anthony, 2020):

- Aileler, çocuklarının eğitimine neden katılmaktadır?
- Aileler, eğitime katıldıklarında neler yapmaktadır?
- Aile katılımı, öğrencilere nasıl etki etmektedir?

Modele ait beş düzey, bu sorulara yanıt vermek adına oluşturulmuştur. İlk düzeyde aileler, eğitime katılımı bir ebeveynlik rolü olarak gördüklerinde, daha yüksek düzeyde ve etkin bir şekilde katılım göstermektedir. Ayrıca bu düzeyde aileler, çocuklarının eğitimine yardımcı olabilecek yeterlikleri kendilerinde buluyorlarsa ve çocuklarından, öğretmenlerden ve okuldan katılım fırsatları geldiğini görüyorlarsa, sürece dâhil olmak istemektedirler. Aileler bu düzeyde, eğitime katılıp katılmayacaklarına karar vermektedirler. İkinci düzeyde aileler, kendi yeterlikleri ve diğer paydaşların istekleri kapsamında sürece nasıl dâhil olacakları hakkında karar vermektedirler. Üçüncü düzeyde ise destekleme, model olma, dönüt ve düzeltme sunma gibi yollarla çocuklarının eğitimine katılmaktadırlar. Dördüncü düzeyde, aileler daha ileri giderek, en uygun aile katılım yöntem ve tekniklerini kullanmaktadır. Bu seviyede artık, katılım süreci ile okulun beklentileri arasında tam bir uyuşum olması beklenmektedir. Son düzeyde ise katılım süreci tamamlanmaktadır. Burada, aile desteği alan öğrencilerin akademik performansında ve diğer becerilerinde gelişim olması beklenmektedir (Hoover Dempsey ve Sandler, 1997; Lavenda, 2011; Tekin, 2011; Anthony, 2020; Kuşci, 2023).

***Barger'in aile katılım modeli**:* Eğitime katılımı, ailelerin üstlendiği roller ve bu rollerin öğrenme ürünlerine yansıması bağlamında açıklayan bu model; aileyi öğretim yardımcısı olarak görmektedir (Barger vd., 2019; Driessen, 2021). Model, temel anlamda aile katılım sürecini ev temelli ve sınıf temelli olmak üzere ikiye ayırmakta, aile rollerini bu iki katılım türü kapsamında açıklamaktadır. Aileler eğitime a) öğretici, b) karar verici, c) gözlemci, d) geçici gönüllü, e) gönüllü kaynak sağlayıcı, f) istihdam kaynağı rolleriyle katılabilmektedir. *Öğretici* rolünde aile, yetkin oldukları alanlarda çocuklara doğrudan öğretim yapmaktadır. *Karar verici* rolünde okullarda, kurullarda ve okul-aile birliklerinde yönetici olarak görev yapan aile, gözlemci rolüne büründüğünde hem evde hem de okulda çocuklarının öğrenme sürecini gözlemleyip bilgi edinmektedir. Aileler, *geçici gönüllü* rolüyle okul içi ve dışı öğrenme ortamlarında öğretmene gönüllü olarak destek vermektedirler. Aileler, *gönüllü kaynak* rolünde ise bilgi, deneyim ve yetkinlikleri çerçevesinde, sınıf temelli gönüllü etkinlikler oluşturmakta ve kaynak sağlamaktadırlar. *İstihdam kaynağı* rolündeki aileler ise kütüphane, laboratuvar, tiyatro salonu gibi öğrenme ve sanatsal faaliyet alanlarında sürekli ya da yarı zamanlı olarak çalışmaktadırlar (Barger, 2008 ile Barger ve Riojas Cortez, 2015'den akt. Kuşci, 2023).

Eğitime katılımı, ailelerin üstlendiği roller ve bu rollerin öğrenme ürünlerine yansıması bağlamında ele alan Barger ve diğerleri (2019), Tablo 2.1'de, ev ve sınıf temelli katılımdaki aile rollerinin öğrenciler üzerindeki etkisini açıklamaktadır.

Tablo 2.1. *Ev ve sınıf temelli katılımın öğrenci üzerindeki etkisi*

	Öğrenciler Üzerindeki Etki
Başarı	Notlarda, test sonuçlarında, akademik yetkinlikte artış
Katılım	İstikrar ve azimde artış, okul terkinde azalış, sınıf içi davranışlarda uygunluk
Güdülenme	Öz-yetkinlikte, akademik beklentilerde ve içsel motivasyonda artış, okula değer verme
Sosyal Uyum	Sosyal yetkinlikte artış, baskıcı ve zorba davranışlarda azalma
Duygusal Uyum	Benimseyici davranışlarda ve öz saygıda artış, duygusal düzenleme becerisinde gelişme
Problem Davranışlar	Madde kullanımında ve ötekileştirici davranışlarda azalma, cinsel davranış ve tutumlarda iyileşme

***Gordon'un sistemler yaklaşımı**:* Gordon, 1970'li yıllarda, kullanışlı bir aile katılım yaklaşımı önermiştir. Yaklaşım, eğitime katılımı kurumlar, aile ve çocuk ekseninde açıklamakta ve bu kapsamda, a) aile etkili model, b) okul etkili model ve toplum etkili modelin katılım sürecine yön verdiğini belirtmektedir. Aile etkili modele göre aile katılımı etkinlikleri tasarlanırken, aile üyeleri ve aralarındaki ilişki göz önüne alınmalı, bu kapsamda aileyi geliştirici eğitim ve etkinlikler seçilmelidir. Okul etkili modelde; ailelerin yönetici, lider ve öğretim yardımcısı rolleriyle katılacakları etkinliklerin aile odaklı bir şekilde tasarlanması önerilmektedir. Toplum etkili modelde ise toplumsal fırsat ve kaynaklar; okul, aile ve öğrenciye hizmet etmeleri için işe koşulmakta ve öğrenci, aile, okul ve toplum arasındaki ilişkinin geliştirilmesi amaçlanmaktadır (Gordon, 1979'dan akt. Bauch, 1994).

Görüldüğü üzere, ele alınan yaklaşım ve modellerin genelinde, etkili bir aile katılımı için ailenin ihtiyaçları ve güçlü yönlerinin belirlenmesine; katılımın ev, sınıf ve okul ortamlarının hangisi ya da hangilerinde olacağına ve hangi kapsamlarda nasıl gerçekleştirileceğine, ailenin bu süreçteki rollerine atıf yapılmaktadır. Katılım süreci hangi model kapsamında, hangi ortamda gerçekleşirse gerçekleşsin, amaca ulaşmak için uygun katılım etkinliklerinin belirlenip, planlamasına ihtiyaç duyulmaktadır.

2.3.2. Aile katılım etkinlik ve programları

Aile katılım etkinlik ve programlarının üç temel amacı bulunmaktadır. Bu temel amaçlarından ilki, ailelerin çocukların bilişsel gelişimini destekleyici davranışlar ve çocuğa yardımcı olabilecekleri tutum geliştirmelerini sağlamaktır. Aile katılım programlarının ikinci temel amacı, ebeveynlerin davranış kontrolü kazanmalarının sağlanması ve çocuklarıyla kurabilecekleri etkili iletişim yöntemlerini öğrenmesidir. Üçüncü amaç ise ev ve okul arasında ilişki kurarak sürekliliği sağlayabilmektir (Mağden, 1993). Bu son amacın gerçekleştirilip okul ve ev arasındaki eşgüdümün sağlanabilmesi, ilk amacın gerçekleştirilmesine ve ailelerin kendi çocuklarını her yönüyle iyi bir şekilde tanıyarak, okulun da yönlendirmesiyle uygun etkinlikleri takip etmesine bağlıdır.

Arabacı'ya (2014) göre aile katılım etkinlikleri

- Aile eğitim etkinlikleri,
- Aile iletişim etkinlikleri,
- Ailenin eğitim etkinliklerine katılımı,
- Ev ziyaretleri,
- Bireysel görüşmeler,
- Yönetim ve karar verme süreçlerine katılımdan oluşmaktadır.

Aile eğitim etkinlikleri, anne babalara çocuk yetiştirme ile ilgili yol gösterici olmayı, çocuklarının eğitiminde sorumluluk üstlenmeleri gerektiği bilincini sağlamayı ve çocukların gelişim gereksinimlerine olan duyarlılıklarını artırmayı amaçlamaktadır. *Aile iletişim etkinlikleri*, öğretmenin aile ile iletişim sürecini içermekte, ev ziyaretleri ise, aile içi ilişkileri öğrenmek ve ailenin çocuğa karşı olan tutum ve davranışlarını ortaya çıkarmak için kullanılmaktadır. Bireysel görüşmeler sadece sorun yaşandığında ya da bilgilendirilme yapılması gerektiği zaman değil; çocuğun gelişim ve ihtiyaçları doğrultusunda hem okul hem de ev yaşantılarını bir bütün içinde sürdürebilmek için gerçekleştirilmektedir. Yönetim ve karar verme süreçlerine katılım, ailelerin okulu daha çok benimsemesine ve karar vericilerin çocuk ve eğitim süreci hakkında daha doğru kararlar verebilmesine yaramaktadır. Görüldüğü gibi Arabacı (2014), aile katılım etkinliklerini ailenin okul sürecinden haberdar edilmesi ve iletişimsel süreçler odaklı olarak açıklamıştır. Bu etkinliklerin hemen hemen okul ile ev yaşamını eşgüdümlemeye dayalı olduğu ve bu yolla okul ve öğretmenlerin öğrencileri daha iyi tanımasını sağladığı öngörülmektedir.

Aktaş Arnas (2013) da aile katılım etkinliklerine benzer şekillerde örnekler vermiştir. Aktaş Arnas (2013) aile katılım etkinliklerinin tanışma toplantıları, okul tanıtımı ya da çocuk gelişimi hakkında bilgilerden oluşan kitapçıklar, ev ziyaretleri, veli toplantıları, okul geliş gidiş zamanlarındaki kısa görüşmeler, ebeveynler ile gerçekleştirilen bireysel görüşmeler, konferanslar, sosyal organizasyonlar, telefon görüşmeleri, haber mektupları, teknolojinin kullanımı, aileler ile karşılıklı yazışmalar (notlar), günlükler, gelişim raporları, fotoğraflar, ses ve görüntü kayıtları, afişler, broşürler, makale kutusu, duyuru panoları, paneller, anne-baba kütüphaneleri, dilek öneri kutusu, anne babaların sınıf içi etkinliklere katılması, anne babaların evde eğitime katılması ve anne babaların değerlendirme sürecine katılması gibi çalışmalar olarak açıklamaktadırlar. Aktaş Arnas'a (2013) göre aile katılım etkinlikleri daha çok okul-aile iş birliği doğrultusunda gerçekleştirilen ve aile ile öğretmenler arasında kurulan etkili iletişim kanallarından oluşmaktadır. Ancak iletişimsel katılım süreçlerinin yanında, ev ve sınıf temelli katılımın da aile katılım etkinlikleri arasında bulunduğu, hem Aktaş Arnas (2013) hem de diğer araştırmacılar (Dearing vd., 2006; Department for Children, Schools and Families, 2008) tarafından vurgulanmaktadır. Bu bakımdan, öğrenme sürecine doğrudan katılım etkinlikleri a) ev temelli ve b) okul-sınıf temelli aile katılım etkinlikleri olarak iki boyutta incelenebilmektedir.

Ev temelli aile katılım etkinlikleri: Evde öğrenmeye dayalı aile katılımı, doğrudan öğrencinin öğrenme sürecine dayalı olarak gerçekleştiği, ailenin çocuğunun yeterlilik ve yetersizliklerinin doğrudan farkına etmesini ve ebeveyn sorumluluklarının bilincine varmasını sağlayan bir süreç olduğu için değerli görülmektedir.

Süreç, ailelerin gözünden ele alındığında, Hoover Dempsey ve Sandler (1997), ailelerin

- Çocuklarının eğitimine katılmaları gerektiğine inandıkları,
- Katılımlarının olumlu değişimler yaratacağına inandıkları ve
- Öğretmen tarafından katılım göstermeye davet edildikleri için ev temelli katılım gösterdiklerini belirtmektedir.

Ne sebeple gerçekleşirse gerçekleşsin, bu süreçte aileler, çocukları için sağlıklı bir ev ortamı sağlayarak ebeveynlik, sınıfla eşgüdümlü öğrenme etkinlikleri gerçekleştirerek de öğrenme yardımcılığı rollerine bürümektedirler (Wulandary Herlisa, 2017). Rol teorisine göre ebeveynlerin benimsedikleri roller; kişisel deneyimler ile okul ve çocuktan beklentilere göre şekillenmektedir (Hoover Dempsey ve Sandler, 1997;

Hoover Dempsey vd., 2001). Öz yetkinlik teorisi açısından ise ailenin kendi yetkinliğine inancı, ev temelli katılımın niteliğini belirlemektedir. Başka bir ifadeyle ev temelli etkinliğe ilişkin kendini yetkin hisseden ebeveyn, daha yüksek hedefler koymakta ve onlara ulaşmak için etkinliklere daha etkin katlım göstermektedir (Bandura, 1997). Ev temelli katılımda, aile rolleri ve etkinliklere ilişkin öz-yetkinlik inançları, önemli birer etmen olarak ortaya çıksa da katılımın hangi etkinlikler aracılığıyla, nasıl gerçekleştirileceği de önemli görülmektedir.

Wulandary Herlisa'ya (2017) göre, ev temelli katılım, a) kontrol etkinlikleri ve b) destek etkinlikleri olarak gerçekleştirilmektedir. *Kontrol etkinlikleri*, ev ödevlerinin neler olduğu ve nasıl yapılacağı hakkında çocuklarla konuşarak, ödevler yapılırken dönüt ve düzeltme vererek ya da tamamlandığında, çocukla birlikte hataları bulup, ona doğrusunu yaptırarak; d*estek etkinleri* ise sadece hataları kontrol edip dönüt ve düzeltme vermek yerine, etkinlikleri çocuklarla birlikte yapıp, onlara kaynak sağlayarak gerçekleştirilmektedir.

Aileler, ev temelli katılıma kendilerini hazır hissetse de bunu nasıl gerçekleştireceklerine ve etkinliğin içeriğine ilişkin bilgiye ihtiyaç duymaktadır (Kay vd., 1994'ten akt. Hoover Dempsey vd., 2001). Bu kapsamda öğretmenler, evde çocukların öğrenme etkinliklerine nasıl yardım edecekleri konusunda ailelere önerilerde bulunup, eğitimler verebilmektedir. Bu yönlendirmeler, bazı zamanlarda sözel olabileceği gibi bazen de ilgi çekici şekilde hazırlanmış yazılı mesajlar aracılığıyla da gerçekleştirilebilmektedir. Bu mesajlarda, anne babaların çocuklarıyla beraber yapabileceği etkinlikler, oyunlar, tartışabilecekleri konular, disiplin yöntemleri, çocuk yetiştirme ile ilgili tutumlarını destekleyebilecekleri mesajlar yer almaktadır. Öncelikle ailelerle eğitim materyali yapma, geliştirme konusunda çalışmalar yapılarak bu tarz ödevlere alışmaları sağlanmaktadır. Bu etkinlikler sayesinde ebeveynler okuldaki çalışmalara teşvik edilmekte ve çocuğuyla etkileşime girmektedir. Yapılan bu etkinliklerin öğretmen tarafından kontrol edilmesi ve değerlendirilmesi gerekmektedir (Coleman, 1997'den akt. Atakan, 2010). Sonrasında ise aileler, ev temelli katılım sürecinde sohbet etme, proje hazırlama, kitap okuma, şarkı-şiir öğrenme gibi etkinlikleri kullanabilmektedirler (Aktaş Arnas, 2013).

Okul ve sınıf temelli aile katılım etkinlikleri: Okul ve sınıf temelli katılım; yetkinlikleri ve gönüllülükleri göz önüne alınarak, ailelerin etkinliklere yardım etme, karar verme, yönetme ve gözleme süreçlerine davet edilmeleri ile başlamaktadır.

Aileler sürece davet edilirken, onlardan beklentiler ve üstlenecekleri sorumluluklar açıkça belirtilmelidir. Ayrıca, ailelerin yetkinlikleri, mesleki özellikleri ve müsait oldukları zaman dilimleri de göz önüne alınarak, okul ve sınıf temelli etkinlikler ailelerle birlikte planlanmalıdır (Eliason ve Jenkins, 2003).

Söz konusu planlama sürecinde, hangi ailelerin, hangi aşamada ne tür okul ve sınıf temelli etkinliğe katılacağı belirlenmektedir. Okul ve sınıf temelli katılım, genel anlamda a) doğrudan çalışılmayan etkinlikler, b) rutin etkinlikler ve c) çocuklarla doğrudan çalışmaya dayalı etkinler aracılığıyla gerçekleştirilmektedir (MEB, 2006). Okul ve sınıf temelli katılımın ilk aşamasında, ailelerin doğrudan katılım göstermeye gerek kalmayan etkinlikler kullanılmaktadır. Bunlar arasında özellikle okul ve sınıf etkinliklerine gözlemci olarak katılma, materyal sağlama, kütüphane düzenleme, tiyatro ve konser gibi sosyal etkinlikleri izleyici olarak takip etme yer alabilmektedir. Wulandary Herlisa (2017) ise katılımın ilk aşamasında iletişim etkinliklerinin önemini vurgulamaktadır. Ona göre, öğretmen ve aile arasında kurulan etkili ilişki, öğretmenin öğrencisi hakkında bilmediği özellikleri öğrenmesini sağlamaktadır. Benzer şekilde aileler de çocuklarının akademik performanslarını, beklentilerini ve sınıf içi yaşantılarını öğretmenlerden dinlemektedirler. Bu durum, okul ve sınıf temelli katılım etkinlerini planlamada, söz konusu paydaşlara rehberlik etmektedir.

Okul ve sınıf temelli katılım sürecinin diğer bir parçasını ise rutin etkinlikler oluşturmaktadır. Bu tür etkinlerde aileler, sürece yarı zamanlı ve öğretmen desteğiyle katılmakta, sınırlı bir yardım sağlamaktadır. Rutin etkinliklere, gezi ve organizasyonlara yardım etme, etkinlikler için para toplama, sınıf eşyalarının tedariki ve korunmasına destek olma örnek olarak verilebilmektedir. Katılım etkinliklerinin en kapsamlısı ve ailelerin sürece en çok katılmasını sağlayan etkinlik ise çocuklarla doğrudan gerçekleştirilen sınıf temelli etkinliklerdir (MEB, 2006). Bu etkinlikler arasında sınıf programına katılma, bir dersi öğretmen eşliğinde belli etkinlikler kapsamında işleme, hikâye anlatma, kukla oynatma, rol oynama gibi çalışmalar yer alabilmektedir.

National Institute for Literacy [NIL] (2006) ise okul merkezli ve ev merkezli aile katılım etkinliklerine ev-okul iletişimi adı altında üçüncü bir etkinlik alanı eklemiştir. NIL'e (2006) göre, okul merkezli katılım etkinlikleri arasında sınıfta gönüllü olarak yer alma, okul gezilerinde bulunma, okul içi bağış toplama etkinliklerine katılma, öğretmenle sınıf içi etkinlikleri planlama etkinlikleri; ev-okul iletişimi etkinlikleri arasında çocuğun yeterlilik ya da yetersizlikleri hakkında konuşma, çocuğun gelişimi ile

ilgili okul merkezli konferanslara katılma, okulda yaşanılan sorunlara çözüm bulmak için okul yönetimi ile toplantılar yapma, sınıf kuralları ve günlük sınıf rutinleri hakkında öğretmenle görüşme etkinlikleri; ev merkezli katılım etkinlikleri arasında ise ev ödevlerini kontrol etme, okuma, yazma ve aritmetik becerilerine yönelik olarak çocuklarla çalışma, çocuklara kitap, eğitsel videolar gibi evde öğrenme materyalleri sağlama ve çocuklarla öğrenme sevgisi üzerine konuşma etkinlikleri yer almaktadır.

Bronfenbrenner (2006a) farklı olarak, doğrudan öğrenme etkinliklerine katılımı ev ve okul merkezli katılım olarak ikiye ayırmak yerine tek bir başlık altında açıklamış ve diğer araştırmacılardan farklı olarak "anne babalık etme (parenting)" katılım etkinliğini tanımlamıştır. Buna göre Bronfenbrenner'a (2006a) göre aile katılım etkinlikleri a) anne babalık etme, b) ev-okul ilişkisi ve c) öğrenme sorumluluğu olarak üç gruba ayrılmaktadır.

Yaşar Ekici (2017) ise aile katılım etkinliklerinde etkinliği sağlayan kişi ya da grubun önemli olduğunu vurgulamış ve etkinlikleri, gerçekleştiren özneleri göz önüne alarak a) okul yönetimi tarafından düzenlenen aile eğitim etkinlikleri, b) öğretmenler tarafından düzenlenen iletişim etkinlikleri, c) öğretmenler tarafından düzenlenen eğitim programına katma etkinlikleri ve d) aileler tarafından düzenlenen katılım etkinlikleri olarak gruplandırmıştır.

Brandt (1992), farklı materyaller ve yöntemler kullanımını gerektiren ve farklı sonuçlara yol açan birkaç aile katılımı etkinliği önermektedir. Birinci çeşit katılım etkinliği, *ebeveynlik yapmak* olarak adlandırılmaktadır. Bu etkinlikte aileler; çocuklarının sağlığından, kontrol ve disipline edilmelerinden ve okul öğrenimine destek olacak olumlu bir ev ortamı sağlamaktan sorumludurlar. Diğer bir katılım etkinliği, *iletişim* olarak adlandırılmaktadır. Okul-ev arasındaki iletişim, çocuğun okul başarısı hakkında aileyi bilgilendirmeyi içermektedir. Üçüncü tip katılım etkinliği ise *gönüllülük*tür. Bu etkinlik dâhilinde aileler, öğretmenlere ve yöneticilere yardım etmek için okul gönüllüleri olarak çalışırlar. *Aile liderlerini belirle ve eğit* aile katılımı etkinliğinde aileler, okullar ile ilgili karar verme süreçlerinde etkin olarak yer almaktadırlar. *Evde öğrenme* etkinliği, aile tarafından yapılan veya çocuk tarafından talep edilen okuma öğrenmeye destek çalışmalarını kapsamaktadır. Öğretmenler, ailelere çocuklarının evdeki öğrenme sürecini gözlemlemeleri veya bu sürece yardım etmeleri amacıyla çeşitli talimatlar vermektedirler. Bu talimatlar, çocuğa verilen sınıf ödevleri ile eşgüdümlenmektedir. *Ev ödevleri*, ev ile okul arasındaki etkileşimi

arttırmasından dolayı önemli olarak kabul edilmektedir. Çocuğun evde bir öğrenci olarak görülmesi, okul ödevlerinin desteklenmesi ve çocuğun eğitiminde iş birliği; aileler açısından gerçekleştirilmesi hedeflenen amaçlar arasında yer almaktadır. Öğrenciler açısından beklenen sonuçları ise ev ödevlerinin tamamlanması ve gözlemlenebilir bir davranış değişikliğinin gerçekleşmesidir.

Hem evde katılım etkinliklerinin hem de okulda katılım etkinliklerinin ihtiyaçlar doğrultusunda, daha planlı ve sistematik bir şekilde gerçekleşebilmesi için aile katılım program veya rehberlerine ihtiyaç duyulmaktadır. Alan yazında aile katılımı ile ilgili farklı programlama yaklaşımları bulunmaktadır. Bunlar arasında *bilişsel davranışçı temelli ve ilişki odaklı programlar* (Gross ve Grady, 2002), sosyal becerilerin ve problem çözme yollarının öğretildiği *oyun ortamlı programlar* (Eddy, Reid ve Fetrow, 2000) davranış yönetme ve iletişim kurmada *görsel işitsel kanalları kullanan programlar* (Gordon, 2000) yer almaktadır. Dünyadaki aile katılım uygulamaları incelendiğinde, özellikle Amerika Birleşik Devletleri'nde, daha çok erken çocukluk döneminde çocukları olan anne-babalar için farklı eğitim programları olduğu görülmektedir. Bunlara örnek olarak, Head Start, STEP (Etkili Anne-Babalık Becerileri için Sistematik Eğitim Programı), PET (Etkili Anne-Baba Eğitimi) gibi programlar gösterilebilmektedir. Türkiye'de ise bu çalışmalar ilk olarak TED Ankara Koleji ve Arı Okullarında başlatılmış ve bu çalışmalar, diğer ilköğretim okullarına model olmuştur. Bu programlar, iletişim defterleri, anne-babalara verilen ev etkinlikleri, anne-baba toplantıları, yazılı materyaller ve bülten gönderme gibi etkinlikleri içermiş, ailelere yönelik bilgilendirici broşürler hazırlanmıştır (Akkök, İncioğlu ve Elbir, 2002'den akt. Özeke Kocabaş, 2006).

Aile katılımı, okul öncesi dönemden başlayarak ilkokul, ortaokul ve lise dönemlerine kadar eğitim sürecinin ve öğrenme etkinliklerinin istenilen yön ve düzeyde gerçekleşebilmesinin en önemli dayanaklarından birini oluşturmaktadır. Ancak, çocuğun okul öncesi dönemden formal eğitimin başladığı ilkokul birinci sınıf düzeyine geçişiyle birlikte, aile katılımına daha çok ihtiyaç duyulduğu düşünülmektedir. Özellikle bu dönemde okuma yazma öğrenme süreci ile karşılaşan öğrenciler, okul ve ev arasında eşgüdümlü ve devamlı gerçekleşen eğitsel, sosyal ve duygusal desteğe ihtiyaç duymaktadır.

2.4. Okuma ve Yazma Kavramları

"Okuma; ön bilgilerin kullanıldığı, yazar ve okuyucu arasındaki etkili iletişime dayalı, uygun bir yöntem ve amaç doğrultusunda, düzenli bir ortamda gerçekleştirilen anlam kurma sürecidir" (Akyol, 2010, s. 1). Demirel ve Şahinel'in (2006) bilişsel süreçlerle görmeyi ve sesletimi sağlayan psikomotor becerilerin ortaklaşa çalışması sonucu yazılı sembollere anlam verme etkinliği olarak tanımladığı okuma; temel olarak beyinde gerçekleşen karmaşık bir düşünme sürecidir. Değerlendirme, kıyaslama, problem çözme, öngörme gibi mekanizmalar bu düşünme sürecinin elemanlarını oluşturmaktadır (Akyol, 2010). Kullanılan bu düşünsel mekanizmalar, okuyucunun anlama varmak için metinle bireysel bağ kurmasını sağlamaktadır (Saskatchewan Learning, 2004).

Çocuk, alfabetik anlamdaki okumayı ilkokul birinci sınıfta deneyimlediği ilkokuma yazma sürecinde kazanırken, okumanın temel boyutlarını oluşturan becerileri ise ana dilinin temel özellikleriyle birlikte okul öncesi dönemde edinmektedir. Okuma öncesi olarak da adlandırılabilecek bu dönemde çocuk, harfleri ve rakamları ayırt edip, göz gezdirmeyi ve tarama yapmayı öğrenmektedir (Chall, 1983). Çocuğun daha önce kendisine okunan bir hikâye kitabına bakarak okuyormuş gibi yapması, kitap, kalem ve kâğıtlarla oynamasıyla karakterize olan bu dönem (Chall, 1983), *simgesel (logographic/prealphabetic) okuma* olarak da adlandırmaktadır. Bu dönemde çocuk, simgeyi, nesneyi ya da imajı bağlamsal olarak sözcüğü okumak (tanımak) için kullanmaktadır (Ehri, 1992). Örneğin; çocuk saç sözcüğünü, sözcüğün sonundaki "ç" harfinin noktasını çengel imajıyla eşleyerek tanımaktadır. Bu sözcük tanıma yaklaşımı, çocuğun sözcükleri birbirine karıştırması ve hemen unutması yüzünden oldukça sınırlıdır (Bowman ve Treiman, 2002). Simgesel okuma dönemini diğer dönemlerden ayıran temel özellik ise çocuğun yazıbirim ve sesbirim arasında ilişkisel bir durum kuramamasıdır (Frith, 1985; Byrne, 1992; Ehri, 1998). Bu nedenledir ki ilkokuma yazma süreci, çocuğun yazılı olanla sözlü olan arasında alfabetik ilişkiler kurmasıyla, başka bir deyişle alfabetik okumayla başlamaktadır (Bowman ve Treiman, 2002).

Alfabetik okumanın iki ana süreci sözcüklerin okunması ve okuduğunu anlamadır (Pikulski ve Chard, 2005). Okuyucunun metni okuyup, ondan belli bir anlam çıkarabilmesi için belirli birtakım psiko-motor ve bilişsel basamakları yerine getirmesi gerekmektedir. Brooks'a (2002) göre bu basamaklar altı tanedir:

1. Yazının gözün ağ tabakası üzerinde izlerini bırakması
2. İzlerin sinirler yoluyla beynin görüş sağlayan bölgesine götürülmesi
3. Sinir akımına anlam katan önbilgilerin uyarılması
4. Akımın görüş merkezinden dil merkezine geçmesi
5. Sinir akımlarının dil merkezinden çıkarak sesletim organlarına geçmesi
6. Organların çalışmaya başlaması ve sözcüklerin sesletimi

National Institute of Child Health and Development [NICHD] (2000) ise etkili bir okumanın gerçekleşebilmesi için sesbilgisel farkındalığın, ses bilgisinin, akıcılığın, sözcük dağarcığının ve anlamlandırmanın geliştirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Farklı bir gruplama ise sesbilgisel farkındalık, alfabe bilgisi, sözcükleri doğru okuma, otomatik okuma ve okuma akıcılığı şeklindedir (Bos ve Vaugh, 2002; Pikulski ve Chard, 2005). En önemli gerekliliklerden biri, sesbilgisel farkındalıktır. Sesbilgisel farkındalık üç basamakta olgunlaşmaktadır. İlk basamakta, öğrenci, görsel hafıza yoluyla sözcükleri bütünsel olarak algılamaktadır. İkinci basamakta, yazıbirim-sesbirim ilişkisi kurulmakta ve son basamakta ise anlam (semantik) ve yapıyla (sentaks) ilgili bilgiler kullanılmaktadır (Heilman, 1998'den akt. Akyol, 2010). Yazıbirim ve sesbirim arasında ilişki kurma yoluna sesbilgisel strateji adı verilmektedir. Birinci sınıfta öğrenci alfabe bilgisini kazanarak sesbilgisel okuma stratejisini işler hale getirip, okumayı öğrenmektedir (Baydık, 2012). Öğrencilerin sesbilgisel stratejiyi kullanmaları, sözcüklerin oluşumu hakkında daha fazla bilgiye sahip olmalarını sağlayacak ve sözcük tanıma işi daha verimli hale gelecektir (Massaro, Venezky ve Taylor, 1979). Öğrencinin sözcüğü tanıması, anlamı belirlemesini sağlamaktadır. Anlamı belirleme sürecinde de ön bilgilerin kullanımı önem kazanmaktadır. Sözcük tanımanın yanlış veya yetersiz olduğu durumlarda, metinden anlam çıkarılması mümkün gözükmemektedir (Akyol, 2010). Sözcük tanımadaki yanlışlık ve yetersizlikler, öğrencilerin sesbilgisel stratejiyi kullanmadaki yavaşlıklarına bağlı olabilmektedir. Ancak, öğrenciler sözcüklerle sürekli karşılaştıklarında, otomatik (bütünsel) okudukları sözcük sayısı artmakta ve böylece okumaları daha akıcı hale gelmektedir (Baydık, 2012). Sözcüklerin otomatik olarak okunup, okuma akıcılığının sağlanmasına, gözün metin üzerindeki hareket şekli etki etmektedir. Göz bir metindeki yazıbirimlerini ya da sözcükleri teker teker görmemekte, sıçramalar ve sıçramalar arası duraksamalar yaparak, sözcük ve sözcük gruplarını bir bütün olarak algılamaktadır. Gözün sıçrama ve duraksamaları yazının güçlüğüne

satırların uzunluğuna, öğrencinin sözcükleri tanıyıp tanımamasına ve okuma amacına göre farklılık göstermektedir (Işıl ve Candoğan, 1990; Nas, 1999; Baydık, 2012).

Okumanın amacı, bağlama ve zamana göre çeşitlilik göstermesine rağmen; ilkokul sürecinde okuma öğretimi, belirlenmiş olan temel amaçlar doğrultusunda gerçekleştirilmektedir. Bu süreçte, okumanın temel amacı, öğrencinin okuduğunu tam ve doğru bir şekilde anlayabilmesidir (Nas, 1999). Öğrencinin bu temel amacın öngördüğü yazılı kaynağı tam ve doğru bir şekilde anlamlandırabilme becerisini kazanabilmesi için de

- Sözcükleri tanıma,
- Sözcüklerin anlamlarını bulma,
- Okunanı anlama ve çıkarımda bulunma,
- Uygun hızda sessiz okuma,
- Uygun hızda sesli okuma,
- Kitapları etkili kullanma gibi amaçlara uygun bir okuma yazma öğretim sürecinden geçmesi gerekmektedir (Demirel, 2001).

Nas (1999) ise öğrencilerin tam ve doğru bir anlamlandırma yaparak okuyabilmeleri için

- Öğretmenin konuşur gibi okuyarak örnek olması,
- Diyalog şeklinde yazılmış metinlerin karşılıklı okutulması,
- Öğrenciye günlük konuşmalarla ilgili ödev verilmesi,
- Öğrenciye okuma zevki ve alışkanlığının kazandırılması,
- Dramatizasyon etkinliklerine yer verilmesi,
- Noktalama işaretlerinin işlevi ve değerlerinin sezdirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

Öğrencinin akademik başarısı, okuduğunu tam ve doğru anlayıp, yorumlayabilme gücüne dayanmaktadır. Okuduğunu anlama güçlüğü yaşayan öğrencinin derslerinde göstermiş olduğu performans, beklenilen düzeye ulaşamamaktadır (Işıl ve Candoğan, 1990; Akyıldız, 2006). Bunun sebebi ise öğrencinin hem anlama hem de anlatmaya dayalı dil performanslarındaki ve özellikle okuma performansındaki düşüklüğe bağlı olarak, kavram oluşturmada, genelleme yapmada, çıkarımda bulunmada ve ilişkisel düşünmede güçlükler yaşamasıdır (Nas, 1999; Akyol, 2010).

Okuma öğretiminin, yazma öğretimiyle paralel gerçekleştirildiği bilindiğine göre, yazma becerilerinin de okumada olduğu gibi erken dönemde doğru ve etkili yollarla kazandırılması gerekmektedir.

Dilin anlama alanlarından biri olan okuma gibi anlatma alanları arasında yer alan yazma da ilkokuma yazma sürecinin ayrılmaz bir parçasıdır. Kültürel bir aktarım aracı olan yazı, ortak anlamlar verilmiş sözlü sembollerin kâğıt üzerine belirli formlar dâhilinde yansıtılması iken, yazma ise yazının oluşturulma süreci olarak tanımlanmaktadır. Alanyazında, yazma üzerine çeşitli tanımlamalar yapılmaktadır; Akyol (2010), yazmayı düşüncelerimizi ifade edebilmek için gerekli sembol ve işaretleri motorsal olarak üretmek, Koç ve Müftüoğlu (1998); duygu, düşünce, bilgi ile görünen ve yaşananların yazıyla aktarılması etkinliği, Vidin (2013) ise kişilerin gördüğünü, duyduğunu, yaşadığını ve düşündüğünü anlatması olarak tanımlamaktadır.

Çeşitli tanımları yapılan yazı ve yazma işi, dilin konuşma boyutunda gözlemlendiği kadar karmaşık birtakım motorsal ve bilişsel becerilerin varlığı neticesinde ortaya çıkmaktadır. Bu becerilerin geneline yazma becerileri adı verilmekte ve bu beceriler üç alt bileşenden oluşmaktadır. Bileşenlerden biri el yazısıdır. İyi bir el yazısı, okunaklı ve akıcı olmalıdır (Bayraktar ve Seçkin, 2012). Okunaklılık, harflerin uygun bir şekilde, uygun büyüklükte, büyük ve küçük harflerin orantılı olarak yazılması anlamına gelirken; akıcılık ise harf ve sözcüklerin hatasız ve hızlı bir şekilde yazılması anlamına gelmektedir. Diğer bir bileşen hecelemedir. Heceleme, yazma işinin gerçekleşebilmesi için dildeki seslerin karşılığı olan harflerle eşleştirilmesidir. Hecelemenin başarısı; ses bilgisel farkındalık, ses bilgisel çözümleme, görsel bellek, işitsel bellek, motor bellek ve dikkat alt becerilerinde yeterli olmaya bağlıdır. Bu alt becerilerin herhangi birindeki yetersizlik, son beceri olan yazılı ifade becerisini sekteye uğratabilmektedir. Bunun sonucunda da birey; düşünce, bilgi ve isteklerin yazı ile aktarılmasında güçlükler yaşamaktadır (Bayraktar ve Seçkin, 2012). Yukarıda da sözü edildiği gibi yazmanın bileşenleri birbirleriyle ilişkilidir. Daha erken dönemlerde gelişen el yazısı ve hecelemedeki başarı, yazılı ifadedeki akıcılığı ve başarıyı arttırmaktadır (Graham ve Harris, 1997). Tam tersi durumlarda ise yazı bir iletişim aracı olarak görülmemekte ve yazı etkinliklerinden uzaklaşma durumu gerçekleşebilmektedir.

Erken dönemde gelişmesi gereken el yazısı becerisinin temel bileşenlerinden biri okunaklılıktır. Okunaklılık; sözcükler arası boşluğun, hizalı yazmanın ve belirgin harf formlarının uyumlu birlikteliği neticesinde, metnin rahatlıkla okunmasını sağlayan el

yazısı niteliğidir (Tari, 1953'den akt. Kistler, 1963). Okunaklılığı sağlayan önemli etmenlerden biri, ifade edildiği gibi, harflerin doğru bir şekilde yazılması ve diğer harflerle bağlanmasıdır. Dobbie ve Askov (1995'ten aktaran Keller, 2001) da harf bilgisinin el yazısının vazgeçilemez bir süreci olduğunu vurgulamaktadır. Harflerin yanlış öğretilmesi ve çeşitli motor güçlükler nedeniyle yanlış yazılması, öğrencinin yazma görevi sırasında geri dönüşler yapmasına, harfleri tekrardan yazmasına, bunun sonucunda yavaşlamasına ve yazmanın akıcılığını yitirerek, okunaksız yazmaya başlamasına neden olabilmektedir. Yazmanın el yazısı bileşeninde karşılaşılan bu sorunlar, öğrencinin yazılı ifade becerisini olumsuz etkileyerek, ifade edici dil performansını da beklenenin altına indirebilmektedir. Hazırlanan yazılı bir ödev, doğru olsa dahi, bu sebeplerden ötürü önyargılı bir öğretmen tarafından düşük notla değerlendirilmekte ve harfleri doğru bir şekilde yazamayan öğrencinin yazma etkinliklerinden uzaklaşmasına, kendisini 'yazamaz' bir birey olarak tanımlayıp, yazma gelişimine ket vurmasına neden olmaktadır (Keller, 2001; Graham vd., 2001).

Yazma becerisinin gelişmesindeki en önemli dönüm, ilkokuldaki yazı öğretim sürecidir. Bu süreçteki temel amaç, okunaklı ve hızlı yazmayı öğrenciye kazandırmaktır. Bunun için harf formlarının doğru kavratılması gerekmektedir. Öğrenci, öncelikle harflerin şekillerini zihninde hızlı ve doğru olarak canlandırabilmelidir. Bu, motorsal üretimin hızını arttırmada önemli bir etkendir (Akyol, 2010). Harflerin zihinde hızlı bir şekilde canlanması ve yazılı hale gelebilmesi; öğretmenin öğretme istek, sorumluluk ve deneyiminin yanı sıra, öğretilecek/öğrenilecek harflerin işlevsel bir forma sahip olmasına da bağlıdır. Tüm bunlar, nitelikli bir öğretmen ve etkili bir ilkokuma yazma öğretim sürecine işaret etmektedir.

2.5. İlkokuma ve Yazma Öğretimi

İlkokuma yazma, öğrencinin aile içinde edindiği sözel dile ait anlama ve anlatma boyutlarının yazılı dilin aynı işlevdeki boyutlarıyla bir araya getirildiği bir öğretim sürecidir. Bu süreçte öğrenci, yazılı dilin sesbilgisel ve anlamsal birimlerini öğrenmekte, duygu ve düşüncelerini yazıbirimlerle anlatabilir hale gelmektedir (Ferah, 2007). İlkokuma yazmayı öğrenen öğrenci, yazılı dili keşfetmekle kalmamakta; aile içinde edindiği dinleme ve konuşma becerilerini, sınıfta kazanmaya başladığı görsel okuma ve görsel sunu becerileriyle bütünleştirerek, dilin işlevsel niteliklerini deneyimlemeye başlamaktadır (Öz, 1999; Bay, 2008; Sağırlı, 2015). Bu bakımdan,

ilkokuma yazma öğretiminin yazılı dilin anlama ve anlatma boyutlarından yola çıkarak, işlevsel dil becerilerine ilişkin ön deneyimler kazandırmayı amaçladığı söylenebilmektedir. Başka bir ifadeyle ilkokuma yazma öğretimi; sözcüğü doğru okuma ve hatasız yazma becerilerinin yanında, akıcı ve anlayarak okuma ile işlevsel yazma becerilerini kazandırmayı, okuma-yazma alışkanlığı edindirmeyi amaçlamaktadır (Tok, 2001; Çelenk, 2002; Çelenk, 2006). MEB (2005) ise işlevsel dil becerilerinin temellerini atan bu sürecin ileriye dönük ve çok yönlü amaçlara sahip olduğunu belirtmiştir. Bu doğrultuda, etkili bir okuma yazma öğretimi sayesinde düşünen, anlamlandıran, soran, öğrenmeyi öğrenen, elde ettiği bilgi ve becerileri kullanarak sorunlara çözüm üreten bireyler yetiştirmenin amaçlandığı açıklanmıştır. İlkokuma yazma öğretiminin sözü geçen amaçlarının yanında birtakım alt amaçlarının da olduğu söylenebilmektedir. Bu amaçlar, aşağıda yer almaktadır (Gray, 1975; Tok, 2001; Dikmen, 2003; Çelenk, 2005; Öz ve Çelik, 2007; Öz, 2009; Akyol, 2010; Sağırlı, 2015).

- Dilin dört temel boyutu ile görsel okuma ve görsel sunu becerilerini kazandırarak, Türkçeyi sevdirmek
- Duygu ve düşüncelerin sözlü ve yazılı dil kullanılarak etkili bir şekilde ifade edilebilmek
- Sözlü dil becerilerinin geliştirilmesi yoluyla yazılı dil becerilerine destek olmak
- Sözcüğü tanımaya ilişkin alt beceriler kazandırarak, uygun hızda, akıcı ve anlayarak okumayı geliştirmek
- Dinleme ve okuma metinlerinin yanında diyaloğa dayalı konuşma metinlerinin de anlamlandırılmasını sağlamak
- Sözcük dağarcığını geliştirmek
- Yeni öğrenilen sözcüklerin de kullanılmasıyla düzeye uygun hikâye edici metinlerin anlamlandırılmasını sağlamak
- Sessiz bir şekilde anlayarak okuma alışkanlığı kazandırmak
- Okuma etkinliklerine dayalı sorular yoluyla meraklandırmak ve güdülemek
- Okuma-yazma materyallerini amacına uygun ve verimli şekilde kullanma becerisi ve sorumluluğu kazandırmak
- Kalemi doğru tutma ve yazarken uygun pozisyon alma alışkanlığı kazandırmak
- Harf formlarının hangi yön ve ebatlarda, nasıl yazılacağını kavratarak, okunaklı yazma becerilerini geliştirmek

- İşlek ve işlevsel yazma alışkanlıkları kazandırmak
- Dinlenilen metinleri hatasız ve okunaklı dikte etme becerisi geliştirmek
- Temel noktalama işaretlerinin nerede ve nasıl kullanılacağını öğretmek
- Görsel okumalar yoluyla gözlem ve görsel sunu becerilerini geliştirmek
- Okuma-yazma zevk ve alışkanlığı kazandırmak
- Türkçeyi sevdirmek ve kurallarını sezdirmek
- Türkçeyi öğrenmeye ve işlevsel olarak kullanmaya ilişkin estetik haz aldırmak
- Sözlü ve yazılı dili kullanarak etkili iletişim kurma alışkanlığı kazandırmak

Görüldüğü üzere; sürecin temel okuma ve yazma becerilerinin yanında, Türkçeyi işlevsel olarak kullanma alışkanlığı kazandırmayı da hedeflediği ve bu yolla etkili iletişim deyimleri sağladığı söylenebilmektedir. Güvey Aktay (2015) da bu yönde çıkarım yaparak, etkili bir okuma-yazma süreciyle öğrencilerin ana dillerini kurallarına uygun bir şekilde kullanmaya, etkili iletişim becerileri kazanmaya, kendini ifade etme becerisine ulaşıp, bu yolla okul ve sosyal çevrede yer edinmeye başlayabileceklerini belirtmektedir.

İlkokuma yazma öğretiminin amaçlarına ulaşabilmesi için sürecin bilimsel yöntem ve tekniklere uygun bir şekilde gerçekleşmesi gerekmektedir. Bunun için de sınıf öğretmenlerinin belirli ilkelere bağlı kalarak, planlı ve titiz bir şekilde sürece liderlik etmesi ve bu yönde tüm paydaşları bir araya getirmesi gerekmektedir (Cemiloğlu, 2001 ve Calp, 2010). Bu kapsamda, bilimsel yöntem ve teknikler aracılığıyla işlevsel okuma yazma becerisini öğrencilere kazandırmayı amaçlayan öğretmenlerin aşağıda yer alan ilkeleri göz önüne alması gerekmektedir (Schonell, 1996; Öz, 1999; LSC, 2000; Kavcar, Oğuzkan ve Sever, 2004; Çelenk, 2006; Akyol, 2010; Güneş, Uysal ve Taç, 2016).

- İlkokuma yazma öğretiminin amaçlarını bilmenin sürecin istendik yönde, etkili ve verimli şekilde gerçekleşmesini sağladığı bilinmelidir.
- İlkokuma yazma öğretim süreci, sınıf düzeyine ve amaçlara uygun bir şekilde planlanmalıdır.
- İlkokuma yazmaya etkin katılım sağlamak için güdüleyici ve eğlenceli öğrenme ortamları sağlanmalıdır.
- Tek düze etkinliklerden uzak durulmalı; süreç olabildiğince çeşitlenerek, oyun temelli öğrenme ortamları oluşturulmalıdır.

- Öğretim, günlük yaşamla ilişkilendirme yapılarak gerçekleştirilmeli ve edinilen okuma-yazma becerilerinin yaşamda kullanılması teşvik edilmelidir.
- Başta yazma performansları olmak üzere, tüm öğrenme ürünlerine anında dönüt ve düzeltme verilmeli; istendik performanslar pekiştirilip, ödüllendirilerek öğrencilerin okuma-yazmaya ilişkin güdülenmeleri artırılmalıdır.
- Yanlış öğrenmeler, alışkanlığa dönüşmeden önlem alınmalı; bu bakımdan, okuma-yazma etkinliklerinde yakın gözetim ve bireysel ilgi ön planda tutulmalıdır.
- Bireysel farklılıklar ile gelişim özelliklerinin bu süreçteki belirleyici rolünün farkına varılmalıdır.
- Metin ile görsel iletilerin anlamlandırılmasında, önbilgi ve deneyimlerin önemli bir rol oynadığının bilincinde olunmalıdır.
- İşlevsel dil becerilerinin bütüncül olarak geliştirilmesi ve bilişsel becerilerin desteklenmesi için okuma-yazma öğretiminin ayrı ayrı değil, birlikte yapılması gerekmektedir.
- Başarısız bir ilkokuma yazma sürecinin akademik benlik tasarımı ile özgüveni zedeleyeceği göz önünde bulundurulmalıdır.
- Öğretim yapılacak teknikler ile kullanılacak araç ve gereçlerin öğrencinin gelişim düzeyi ve ihtiyaçlarına uygun olduğu kontrol edilmelidir.
- Süreçte görsel ve işitsel araçlar kullanılarak, olabildiğince çok duyuya hitap edilmelidir.
- Söz konusu görsel ve işitsel araçların sesin ve harfin kolaylıkla tanınacak şekilde geliştirilmesi gerekmektedir.
- Görsel ve işitsel araçların akıcı ve anlayarak okumayı destekleyecek şekilde geliştirilmesi gerekmektedir.
- İşlevsel okuma-yazma alışkanlığı kazandırabilmek için uygun hızda okuma ve yazma becerisi ön planda tutulmalıdır.
- Aileyle eşgüdümlü hareket edilmeli; sınıf içi öğrenmelerin evde desteklenmesi için ailelere sınıf içi performansları izleme fırsatı verilmeli, kaliteli ortak yaşantı oluşturacak ev temelli katılım yolları aranmalıdır.

Söz konusu ilkelerin gerçekleştirilmesi, öncelikli olarak planlı ve sistematik öğretim süreçleri ve uygun öğretim yöntemlerinin belirlenmesiyle mümkün

olabilmektedir. Bu bakımdan, tercih edilecek ilkokuma yazma yöntemine ait olumlu ve olumsuz taraflarının iyi bilinmesi gerekmektedir. Tarih boyunca, kullanılan dile ve dayanılan eğitim psikolojisine bağlı olarak, yurtiçinde ve yurtdışında birçok ilkokuma yazma öğretim yöntemi kullanılmıştır.

2.5.1. İlkokuma ve yazma öğretim yöntemleri

İlkokuma yazma öğretimine ilişkin geçmişten günümüze birçok yöntem geliştirilmiş ve kullanılmıştır. Ülkenin dili, çağın eğitim anlayışı ve eğitim teknolojilerinde görülen değişikliklere bağlı olarak tarihsel çeşitlilik gösteren yöntemleri, bütünüyle yararlı ya da yararsız olarak sınıflamak uygun bulunmamaktadır. Her yöntemde olduğu gibi ilkokuma yazma yöntemlerinde de etkili ve etkisiz özellikler yer almaktadır (Özcan, 1994). Etkililikleri ve sağladığı yararlar tartışılagelen ilkokuma yazma yöntemleri, farklı araştırmacılar tarafından farklı sınıflandırmalara dayalı olarak incelenmişlerdir. İlkokuma yazma yöntemlerini Tok (2001), bireşim, çözümleme ve karma yöntemler; Çelenk (2005) ve Güneş (2005), fonetik yöntemler, okuduğunu anlamayı temel alan yöntemler ve karma yöntemler; Bentolila ve Germain (2005), dolaylı yoldan anlama ulaştıran yöntemler ve doğrudan anlama ulaştıran yöntemler; Akyol, (2005'ten akt. Akyol ve Temur, 2008) parçadan bütüne yaklaşımı, bütünden parçaya yaklaşımı ve etkileşimli yaklaşım; Koç (2012), sentez yöntemler, analiz yöntemler ve karma yöntemler; Calp (2010), tümevarım ve tümdengelim yöntemleri; Gray (1975) ile Johnston, McGeown ve Watson (2011) ise *sentetik* ve *analitik* yöntemler olarak ele almışlardır.

Alfabe Yöntemi, Sesten Öğretim Yöntemi, Resimli Ses Yöntemi ve Sesten Okuma Yöntemi *sentetik yöntemler*; Sözcük Yöntemi ve Cümle Çözümleme Yöntemi de *analitik yöntemler* başlıkları altında incelenebilmektedirler.

Analitik kavramı, sözcük ve cümle gibi anlam birimleri hece, harf/ses gibi daha temel birimlere ayırmayı ifade etmektedir (Gray, 1975). Analitik yöntemler, bütünden parçaya stratejisinin cümle ya da sözcük biriminden harf/ses birimine varana kadar çözümleme süreçlerini içermektedir. Sentetik kavramı ise harf/ses ve hece gibi yazılı dile ait temel birimlerin sözcük ve cümle gibi anlamsal birimler halinde birleştirilmesini ifade etmektedir (Gray, 1975). Kısacası, sentetik yöntemler, parçadan bütüne stratejisi kullanılarak sözcük ve cümle gibi anlam birimlerine ulaşılmayı amaçlamaktadır.

Söz konusu ilkokuma yazma öğretim yöntemleri, sadece öğretim süreçleri bağlamında öğrencilerin okuma ve yazma performanslarını etkilememiş; aynı zamanda, cumhuriyet tarihi boyunca yürürlüğe giren Türkçe öğretim programlarında da yer bularak, dil öğretim politikalarının bir parçası haline gelmiştir.

2.5.2. Türkçe öğretim programlarında ilkokuma yazma

Cumhuriyet tarihinde Türkçe öğretim programları 1924 ve 1926 tarihlerinde "İlk Mektep Türkçe Müfredat Programı"; 1936, 1948, 1968 tarihlerinde "İlkokul Türkçe Programı", 1997'de İlköğretim Türkçe Programı ve 2004 ile 2015'te ise İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı başlıkları altında yayınlanmıştır. Her bir programda, ilkokuma yazma öğretimi ile ilgili öneri, yaklaşım, yöntem ve teknikler ayrı bir bölüm olarak ele alınmıştır.

2.5.2.1. 1924 İlk Mektep Türkçe Müfredat Programı'nda ilkokuma yazma

1924 programı, Türkiye Cumhuriyeti'nin ilk ilkokul programıdır. Bu program, savaş döneminin hemen ardından çıktığı için bir geçiş programı olarak da bilinmektedir.

1924 İlk Mektep Türkçe Müfredat Programı, yedi senelik bir planlamayı içermiştir, başka bir ifadeyle bu program eğitim-öğretimin ilk yedi senelik kısmındaki Türkçe derslerini kapsamıştır. Programın ilk yılında 15 saatlik bir ders süresi belirlenmiştir. Programa göre ilk yılın ilk üç ayında, elifba öğretilmektedir. Programda, ikinci sınıfta da benzer şekilde, yani direkt okuma yazmayla ilgili çalışmalara devam edilmesi istenmiştir.

Programda ders süresi ilk yıl haftalık 15 saat iken, ikinci sınıfta haftada 10 ders saatine, üçüncü sınıfta yedi ders saatine; üçüncü, dördüncü, beşinci ve altıncı sınıfta altı ders saatine düşmektedir. Yedinci sınıfta ise Türkçe dersi haftada üç ders saati olmaktadır.

Programda, Osmanlı döneminde olduğu gibi, okumaya yazmadan daha fazla önem verildiği görülmektedir. Okuma çalışmalarının çoğunlukla sesli okuma ile yapıldığı bu programda, yeni sözcüklerin öğretilmesi, okumada telaffuza dikkat edilmesi gibi unsurlar ön plana alınmaktadır. Bu unsurların ön plana çıkmasına karşın, programda okuduğunu anlamaya çok fazla vurgu yapılmadığı görülmektedir. Üçüncü sınıfa gelindiğinde, okuduğunu anlamaya ilişkin çalışmalar anlatma çalışmaları altında yapılmaktadır. Ayrıca, ilk iki sınıfta okuma çalışmaları ile birlikte yürütülmesi istenen

“yazma” eğitimi, üçüncü ve dördüncü sınıfta “imlâ” ismiyle verilmeye başlanmaktadır (Balcı, 2010).

Okuma ve yazma öğretiminin paralel bir şekilde gerçekleştirilmesinin önemi, “Türkçe ibareyi her sözcüğün telaffuzunu tam eda etmek şartıyla okuyabilmesi için kıraate ehemmiyet verilecektir. Bununla beraber çocuk okuyabildiği sözcükleri de mümkün olduğu kadar okunaklı bir surette yazmaya alıştırılacaktır” şeklinde vurgulanmıştır.

1924 programının şekillenmesinde yine aynı yıl yapılmış olan Elifba Kongresi’nin büyük bir etkisi olmuştur. Milli Eğitim Müdürü Saffet Bey tarafından düzenlenmiş olan kongrede alınan kararlar uyarınca programda ilkokuma yazma öğretiminin “savtî usul” ile “sözcük yöntemi”nden birinin kullanılması önerilmiştir. Heceleme yasaklanmıştır ve sözcüklerle doğal bir okumaya önem verilmiştir. Elifba Kongresi uyarınca şekillenen programa göre her sözcüğün anlamı öğretmen tarafından açıklanacak ve ardından bu sözcükleri içeren cümleler oluşturulacaktır (Binbaşıoğlu, 1992).

2.5.2.2. 1926 İlk Mektep Türkçe Müfredat Programı’nda ilkokuma yazma

1926 programı Osmanlıca olarak basılmış ve 1928 yılına kadar ilkokuma yazma öğretiminde Arap harflerinin kullanımı üzerinde durulmuştur. 1928 yılında gerçekleştirilen harf inkılabı ile Latince harfler üzerine kurulan Türk alfabesi kullanılmaya başlanmış ve bunun üzerine de İlk Mektep Türkçe Müfredat Programı yeni harflerle 1930 yılından tekrar basılmıştır.

1926 programında, ilkokuma yazma öğretimi “alfabe” olarak adlandırılmış ve aynı isimli başlık altında verilmiştir. Program, alfabe dersini birinci sınıflarda her gün iki saat olacak şekilde haftalık 10 saat öngörmekte ve ders şu amaçlar kapsamında işlenmektedir (Türkiye Cumhuriyeti Maarif Vekâleti, 1930):

- Yedi-sekiz yaşındaki çocukların bildikleri ve ekseriyetle kullandıkları sözcüklerin kıraatini öğrenmek
- Aynı sözcüklerin ezberden yazılışlarını öğretmek
- Çocukların yazılarını okunaklı bir şekle sokmak ve güzelleştirmek

1926 programında, harf yöntemi olarak da adlandırılabilecek tesmiye usulü ve 1924 programında benimsenen savtî usul yasaklanmış ve bunların yerine öğretmene sözcük usulü ile muhtelit usul arasında seçim yapma hakkı tanınmıştır. 1924 programında olduğu gibi bu programda da heceleme yasaklanmıştır.

Programa göre okuma ve yazma paralel bir şekilde gerçekleştirilmekte, her okunan yazılmakta, her yazılan da okunmaktadır. Okuması ve yazılması öğrenilen sözcükler, anlamları bilinen sözcüklerden oluşan cümleler içinde kullandırılmaktadır. Yazmanın öğrenilmesine dik temel harflerle başlanmakta ve el yazısı güzel yazı teknikleri kapsamında ikinci sınıftan itibaren öğretilmektedir.

Programdaki alfabe bölümünün sonunda dikkat edilmesi gereken konulardan bahsedilmiştir. Bu bölümde, öğrencilere çöp, tel ve kâğıt şeritlerden harf panoları yapmanın öğretilmesi, el yazısında hem kurşun kalem hem de kalın uçlu yazı kalemi kullanılması ve yazı yazarken öğrencinin gözüyle defter arasında 30 cm mesafe olması gerektiği vurgulanmıştır (Türkiye Cumhuriyeti Maarif Vekâleti, 1930).

2.5.2.3. 1936 İlkokul Türkçe Programı'nda ilkokuma yazma

1936 programında, 1926 programından farklı olarak İlk Mektep Müfredat Programı ismi yerine "İlkokul Türkçe Programı" ismi kullanılmıştır. Kendinden önceki programlardan daha ayrıntılı bir şekilde hazırlanmış olan bu programda, ilkokuma yazma öğretimi ilk defa hayat bilgisi dersi ile ilişkilendirilmiştir. Programa göre ilkokuma yazma sürecinde kullanılan sözcük ve cümleler, öğrencinin hayat bilgisi dersinde öğrendiği konulardan seçilmelidir. Ayrıca program, "İlkokuma yazmaya basit cümle ve sözcüklerden hareket edilerek başlanmalıdır" ifadesine yer vererek, basitten karmaşığa, bilinenden bilinmeyene, yakından uzağa ilkelerini benimsediğini göstermiştir.

1926 programında öğretmene *muhtelit usul* ile *sözcük usulü* arasında seçip yapma olanağı tanınırken, 1936 programında bu seçim hakkı alınmış ve ilkokuma yazmanın sadece cümle çözümleme yöntemiyle öğretileceği belirtilmiştir. Programda önceki programlarda olduğu gibi okuma ve yazmanın paralel bir şekilde öğretileceği vurgulanmış; önceki programlar okuduğunu anlamaya yönelik çalışmalara üçüncü sınıf düzeyinde önem vermeye başlarken, bu programa göre okuma kavramı, anlama kavramıyla denk tutulmuştur. Bu yüzden okunan her şeyin manasının öğrencilere sorulması gerektiği vurgulanmış, İlkokuma yazma sürecinin başından itibaren yazı birimlerinin anlamına odaklanılması gerektiği de belirtilmiştir.

Programda sözcükler öğretildikten sonra hemen hecelere hecelerden de harflere geçilmesi gerektiği açıklanmıştır. Örneğin; "baba" ve "araba" sözcüğü öğretildikten sonra "ba", "a" ve "ra" heceleri, bu hecelerin ardından da "a", "b" ve "r" harfleri

öğretilmelidir. Cümle çözümleme yöntemi benimsendiği için ilk kez bu programda büyük ve küçük fişler kullanılmaya başlanmıştır.

Programın dikkat edilmesi gereken konular kısmında, ilkokuma yazma öğretimde karatahtanın oldukça sık bir şekilde kullanılması ve süreçte çamurdan, kum masasından yararlanılması gerekliliği ön plana çıkmaktadır. (Türkiye Cumhuriyeti Kültür Bakanlığı, 1936).

2.5.2.4. 1948 İlkokul Türkçe Programı'nda ilkokuma yazma

1948'e kadar hazırlanan en ayrıntılı Türkçe programı olan 1948 İlkokul Türkçe Programı, ayrıntılı bir ilkokuma yazma bölümüne de sahiptir. Diğer programlardan farklı olarak bu programda, ilkokuma yazmanın birinci sınıfın ayrılmaz bir parçası olduğu dile getirilmiş, sınıf ve okul hayatı ile 1936 programında olduğu gibi hayat bilgisi konularının okuma yazma için fırsatlar yarattığı vurgulanmıştır.

1936 programında yer aldığı gibi bu programda da ilkokuma yazma çalışmalarına basit cümle ve sözcüklerle başlanması gerektiği belirtilmiş ve analitik bir yöntem olan cümle çözümleme yönteminin gerekliliklerine uygun olarak cümlelerden sözcüklere, sözcüklerden hecelere ve hecelerden de harflere varılması, ardından ise bu harf ve hecelerden yeni sözcükler türetilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Bu programda, öğrenci için anlamlı ve tanıdık olanın daha çok değerlendiği görülmektedir. Öyle ki elde edilen yeni sözcük ve cümlelerin öğrenci için anlamlı olacak şekilde tekerleme ve hikâyeler içinde kullanılması önerilmektedir. Elde edilen yeni sözcük ve cümleler tekerleme ve hikâye gibi öğrenci için anlamlı ve onun ilgisini çekecek metinler içinde kullanılırken, aynı zamanda bu tür metinlerde bütün harflerin eşit oranda vurgulandığına dikkat edilmesi önerilmektedir.

Programda, önceki programlarda olduğu gibi, okuma ve yazmanın paralel bir şekilde öğretilmesi gerektiği belirtilmiştir. Başka bir ifadeyle programa göre, öğrenciler okumasını öğrendikleri cümle ve sözcükleri, aynı zamanda yazacaklardır. İlk kez bu programda öğretime büyük harflerle başlanacağı vurgulanmıştır.

Programda ilkokuma yazma öğretiminde kullanılacak araç-gereçlerin ne olduğunu belirten bir madde de yer almaktadır. Bu maddenin başında ilk okuma kitabının temel alıştırma kaynağı olduğu belirtilmiş; ancak ilkokuma yazmanın sınıfın günlük hayatından güç aldığı vurgulanarak öğretmenin bu kaynağa bağlı kalmaması gerektiği belirtilmiştir. İlkokuma yazma, cümle çözümleme yöntemine dayalı olarak öğretileceği

için programda büyük ve küçük fişlerin kullanılacağı vurgulanmış; bu araçların yanında okuma parçaları, çözümleme levhaları, kara tahta, kum masası, müteharrik harfler gibi araç-gereçlerin de kullanılması önerilmiştir.

1936 programında olduğu gibi bu programda da alıştırma yapmanın önemi vurgulanmış ve alıştırma etkinliği olarak *tekrar* yapılması gerektiği belirtilmiştir. Programa göre kuru tekrardan kaçınılmalıdır, dikkatsizce yapılan 20 tekrar yerine dikkatlice yapılan ve çocuğun ilgisini çekecek beş tekrar daha yararlıdır (MEB, 1948).

2.5.2.5. 1968 İlkokul Türkçe Programı'nda ilkokuma yazma

Bu programın ilk yedi maddesi, 1948 programıyla birebir aynıdır. 1948 programından farklı olarak bu programda, büyük ve küçük harflerin birlikte öğretilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Ayrıca, ilkokuma yazmada tekrar alıştırmaları üzerine yazılmış yedinci maddenin sonuna 1948 programından farklı olarak öğretmenlerin tekrar alıştırmaları yaparken nelere dikkat etmesi gerektiği açıklanmıştır. Bu açıklamaya göre (MEB, 1968):

- Cümleler yazdırılmalı, tek tek kontrol edilmeli, harflerde görülen bozukluklar anında düzeltilmeli ve cümle tekrar yazdırılmalıdır.
- Öğretmenin dönüt ve düzeltmeleri sonrasında öğrenciler üçer dörder kişilik kümeler halinde kendi yazılarını incelemeli ve yanlış yönleri bulup, yardımlaşmalıdırlar (akran iş birliği).
- Gelişigüzel yazılara göz yumulmamalı, erken bitirilen yazılar değil, hızlı ve bir o kadar da güzel ve okunaklı yazılar değerli sayılmalıdır (akıcı ve okunaklı yazma).
- Tahtaya yazılan cümleler imla ve yazı açısından "öğrencileri kırmadan" değerlendirilmelidir. Gerekirse cümle tekrar yazdırılmalı ve ilkiyle arasındaki fark gösterilmelidir.

2.5.2.6. 1997 İlkokul Türkçe Programı'nda ilkokuma yazma

1968 programı birkaç eklenti dışında 1948 programıyla aynı iken, 1997 programı da 1968 programıyla neredeyse aynıdır.

1997 İlkokul Türkçe Programı'nda 1968 programından farklı olarak ilk kez okuma yazmaya ön hazırlık sürecinin varlığından söz edilmiştir. Okuma yazmaya ön

hazırlık; a) araç-gereçleri kullanabilme hazırlığı, b) yazmaya hazırlık ve c) okumaya hazırlık olmak üzere üç alt hazırlık aşamasından oluşmaktadır.

Şekil 2.2. *Okuma-yazmaya ön hazırlık aşamaları*

1997 programına farklılık katan bir diğer nokta ise 1936, 1948 ve 1968 programlarında Hayat Bilgisi konuları ile ilişkilendirme yapılırken, bu programda Sosyal Bilgiler ve Fen Bilgisi konuları ile ilişkilendirme yapılması gerektiğinin belirtilmesidir.

Programda cümle çözümleme yönteminin devam ettirildiği görülmüş, cümlelerden sözcüklere sözcüklerden hece ve harflere ulaşılması gerektiği vurgulanmıştır. Ayrıca, seçilecek cümlelerin basit ve yaşamdan olmasına özen gösterilmesi önerilmiştir.

1948 programında ilkokuma yazma öğretimine büyük harflerle başlanması gerektiği vurgulanırken, bu vurgu 1968 programında kaldırılmış büyük ve küçük harflerin aynı anda öğretilmesi öngörülmüştür. 1968 programındaki bu öngörü, 1997 programında da sürdürülmüştür. Diğer programlarda olduğu gibi okuma ve yazma öğretiminin paralel sürdürülmesi gerektiği bu programda da belirtilmiş ve yine diğer programlara paralel şekilde;

- İlkokuma yazma kitabının,
- Büyük ve küçük fişlerin,
- Okuma metinleri ve tekerlemelerin,
- Çözümleme levhalarının,
- Yazı tahtasının,

- Kum masasının ve
- Mukavva harflerin okuma yazma araç ve gereci olarak kullanılması önerilmiştir.

Alıştırma yapılırken uyulması gereken kurallar ise 1968 programındakilerle aynı kalmıştır (MEB, 1997).

2.5.2.7. 2005 İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda ilkokuma yazma

2005 İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı, Yapılandırmacı Yaklaşım'a dayalı olarak desenlenmiş ve içeriği a) dinleme, b) okuma, c) konuşma, d) yazma ve e) görsel okuma ve görsel sunu öğrenme alanlarına göre oluşturulmuştur. Daha önceki programların çoğunda benimsenen cümle çözümleme yöntemi, bu programda terk edilerek, ses temelli cümle yöntemi benimsenmiştir. Ayrıca, bu programla birlikte dik temel harflerle ilkokuma yazma öğretimi geleneği de terk edilerek, okuma yazmanın *bitişik eğik yazı*yla öğretilmesi sürecine girilmiştir. Bu doğrultuda, 2005 programına ait temel ayakların *ses temelli cümle yöntemi* ve *bitişik eğik yazı* olduğu söylenebilmektedir.

Programa göre *ses temelli cümle yöntemi*nde, ilkokuma yazma öğretimine seslerle başlanmaktadır. Anlamlı bütün oluşturacak birkaç ses verildikten sonra seslerden, hecelere, sözcüklere ve cümlelere ulaşıldığı vurgulanmıştır. İlkokuma yazma öğretimi, cümlelere kısa sürede ulaşılacak şekilde düzenlenmektedir. Okuma ve yazma, ilkokuma yazma öğretimi boyunca birlikte sürdürülmektedir. Yazı öğretiminde, öğrencilerin gelişimine uygun olan bitişik eğik yazı harfleri kullanılmaktadır.

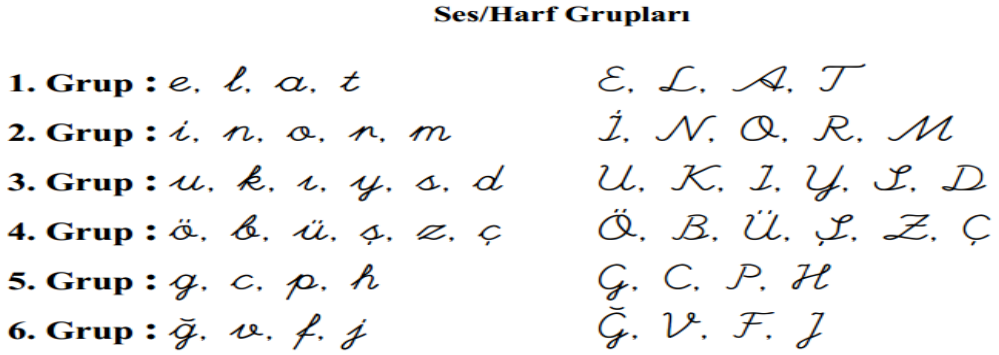
Programda ses temelli cümle yönteminin özellikleri şu şekilde dile getirilmiştir:

- Türkçe öğretiminin üç (sözlü iletişim, okuma, yazma) öğrenme alanı ile birlikte yürütülmektedir.
- Seslerden anlamlı cümlelere varmak, öğrencinin bilgileri yapılandırmasını kolaylaştırmaktadır.
- Öğrencilere sunulan zengin içerik, onların temel düşünme becerilerini, yaratıcılıklarını ve zekâ alanlarının gelişimine katkı sağlamaktadır.
- Kolaydan zora doğru belli bir sıra izlemektedir.
- Bu yöntem, öğrenme-öğretme sürecinde öğrencinin dikkat gelişimini de sağlamaktadır.

- Sesten heceye, heceden sözcüğe, sözcükten cümleye varma sırası, cümle kurma ve metin oluşturma becerilerinin gelişimine katkı sağlamaktadır.
- Bu yöntemle ilkokuma yazma öğretiminde, çok sayıda hece, sözcük, cümle ve metinlerle çalışılmaktadır.
- Türkçede her harf bir sesi karşıladığından, bu yöntem Türkçenin ses yapısına uygundur.
- Dil gelişimine (doğru telaffuz, akıcılık, sesleri ayırt etme vb.) katkıda bulunmaktadır.
- Öğrencilerin sesleri belli bir sıra içinde öğrenmesi, yazma sürecinde sözcüklerin doğru yazımını da öğrenmesini sağlamaktadır.
- Öğrenciler, yazının harflerin birleştirilmesiyle, okumanın ise seslerin birleştirilmesiyle yapıldığını anlamaktadır.
- Öğrencilerin bireysel, zihinsel ve sosyal gelişimlerine katkı sağlamaktadır.

1997 programında hazırlık, okuma yazmaya ön hazırlık başlığı altında a) araç-gereçleri kullanma hazırlığı, b) yazmaya hazırlık ve c) okumaya hazırlık olarak üç alt sürece ayrılırken, 2005 programında ilkokuma yazmaya hazırlık olarak belirtilmiş ve *a) genel hazırlık, b) okumaya hazırlık ve c) yazmaya hazırlık* olarak üç alt süreçten oluşmuştur.

Programa göre, harflerin öğretiminde alfabetik sıralama değil; belli bir gruplamaya dayalı sıralama yer almalıdır. Bu sıralamada Türkçenin ses yapısı, harflerin yazım kolaylığı, anlamlı hece ve sözcük üretmedeki işleklik dikkate alınmıştır. Gruptaki bazı harflerin yerleri değiştirilerek de farklı sıralamalar yapılabilmektedir.



Görsel 2.1. *2005 Türkçe öğretim programındaki ses/harf grupları (MEB, 2005)*

İlkokuma yazma öğretiminde ve sonraki süreçlerde bitişik eğik yazının kullanılması gerektiğini vurgulayan programda, bitişik eğik yazının özellikleri şu maddeler kapsamında dile getirilmiştir:

- Bitişik eğik yazı, öğrencinin yazı yazarken harflere, harf bağlantılarına ve ayrıntılara dikkat etmesini zorunlu kılmaktadır.
- Bitişik eğik yazıdaki süreklilik ile düşüncedeki süreklilik örtüşmekte ve birbirini desteklemektedir.
- Bitişik eğik yazı, sentez yöntemine uygun olduğundan Ses Temelli Cümle Yöntemi ile ilkokuma yazma öğrenme sürecini kolaylaştırmaktadır.
- Araştırmalar, okul çağı çocuklarının kalemi ellerine ilk aldıklarında eğik ve dairesel çizgiler çizdiklerini göstermektedir.
- Bitişik eğik yazının akıcı ve kesintisiz olması, soldan sağa doğru yazı yönünü destekleyici olmaktadır.
- Bitişik eğik yazı, geri dönüşlere izin vermemektedir. Bu durum yazının akıcı ve doğru yönde gelişimini sağlamaktadır.
- Harflerin yazılış yönlerini karıştırma sorunu ortadan kalkmaktadır.
- Bitişik eğik yazıda harfler birbirlerine bağlandığından sözcükler bütün olarak yazılmaktadır. Bu durum, öğrencilerin sözcükleri tanımasını kolaylaştırmaktadır.
- Bitişik eğik yazıda öğrenci, rakam ve işaretleri daha kolay fark etmektedir.
- Bitişik eğik yazı, dik temel yazıya göre daha hızlı yazılmakta ve yazma işlerini kolaylaştırmaktadır.
- Bitişik eğik yazının estetik görünümü, öğrencilerin estetik bir bakış açısı geliştirmelerine yardımcı olmaktadır.
- Bitişik eğik yazı, öğrencilerin parmak ve el kasları için uygundur.
- Bitişik eğik yazı, solak öğrenciler için de uygundur (MEB, 2005).

2.5.2.8. 2015 Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki ilkokuma yazma öğretiminin 2004 programındakine göre ön plana çıkan özellikleri

Temel anlamda 2005 programına bağlı olarak hazırlanan 2015 programındaki en önemli değişiklikler, öğrenme alanlarında gerçekleştirilmiştir. 2005 programındaki öğrenme alanları a) dinleme, b) okuma, c) konuşma, d) yazma ve e) görsel okuma ve

görsel sunu şeklinde belirtilmişken, 2015 programında öğrenme alanları *a) sözlü iletişim, b) okuma ve c) yazma* olmak üzere üçe indirilmiştir.

2005 programından farklı olarak 2015 programında sekizinci sınıfa kadar bütün yazı çalışmalarında bitişik eğik yazının kullanılması önerilmiştir. 2005 programından farklı olarak 2015 programına göre seslerin tamamının kavratılması ve temalara başlanması arasında en az iki hafta süre bırakılmalıdır. Bu sürede akıcı okumayı geliştirecek etkinlikler (sesli okuma, sesleri doğru çıkarma, koro halinde okuma vb.) yapılmalıdır.

Bu programda ayrıca, ses/harf grupları ile bazı harf formları ve bağlanış şekillerinde değişikliğe gidilmiştir. Yeni ses/harf grupları, Görsel 2.2'de yer almaktadır.

SES/HARF GRUPLARI		
1. Grup	e, l, a, n	E, L, A, N
2. Grup	i, t, o, b, u	İ, T, O, B, U
3. Grup	k, ı, r, ö, s, ü	K, I, R, Ö, S, Ü
4. Grup	m, d, ş, y, c, z	M, D, Ş, Y, C, Z
5. Grup	ç, g, p, h	Ç, G, P, H
6. Grup	f, v, ğ, j	F, V, Ğ, J

Görsel 2.2. *2015 Türkçe programındaki ses/harf grupları (MEB, 2015)*

Programın kazanım numaraları da 2005 programından farklılık göstermektedir. Örneğin; T1.2.1. numarası, birinci sınıf, ikinci öğrenme alanındaki (okuma) birinci kazanımı ifade etmektedir. İlkokuma yazma ile ilgili kazanımlar ise 2005 programındakilerle hemen hemen aynı kalmıştır (MEB, 2015).

2.5.2.9. 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki ilkokuma yazma öğretiminin diğer programlara göre ön plana çıkan özellikleri

2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki ilkokuma yazma bölümü 2005 ve 2015 programlarına göre daha kısa hazırlanmıştır. Bu programda dil becerileri, diğer programlarda olduğu gibi öğrenme alanları başlığı altında ele alınmaktadır. Kazanımlar *a) dinleme/izleme, b) konuşma, c) okuma ve d) yazma* gruplarına ayrılmaktadır.

"Uygulamada Dikkat Edilecek Hususlar" başlığı altında yer alan ilkokuma yazma sürecine ilişkin açıklamalarda, Ses Temeli Cümle Yöntemi isminin *Ses Esaslı Cümle Yöntemi* ile değiştirildiği görülmektedir. Diğer programlardan farklı olarak ilkokuma yazma sürecinin salt okuma ve yazma becerileri ile ilgili olmadığı; düşünme, anlama, sınıflama, sorgulama gibi bilişsel süreçleri de geliştirici işlevlere de sahip olduğu vurgulanmaktadır. Nihai amacın ise Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanmak olduğu belirtilmektedir.

Programda ayrıca, okuma yazmada pozisyon alma kurallarına değinilmekte, göz ile materyal arasında 25-30 cm boşluk bırakılması, ayakların yere basması gerektiği ifade edilmektedir. Ayrıca, kalemi ve defteri doğru pozisyonlamanın yolları da açıklanmaktadır.

2005 programında a) genel hazırlık, b) okumaya hazırlık ve c) yazmaya hazırlık alt başlıklarıyla açıklanan ilkokuma yazmaya hazırlık süreci; bu programda, *a) dinleme eğitimi çalışmaları, b) parmak, el ve kol kaslarını geliştirme çalışmaları* ve c*) boyama ve çizgi çalışmaları* şeklini almıştır. Dinleme eğitimi çalışmalarının doğal ve yapay ses kaynakları üzerinden gerçekleştirilmesi önerilmekte; dinlenilen kaynağı fark etme, tanıma, ayırt etme ve taklit etme çalışmalarının yapılması vurgulanmaktadır.

Programda, önceki iki programdan farklı olarak, bitişik eğik yazı yerine dik temel harflerin kullanılacağı belirtilmektedir. Ayrıca, harf gruplarının da değiştiği, yeni düzenin beş gruptan oluştuğu görülmektedir. Yeni grup, Tablo 2.2'de yer almaktadır (MEB, 2019).

Tablo 2.2. *Dik temel yazıya ilişkin ses/harf grupları*

1. Grup	e, l, a, k, i, n	E, L, A, K, İ, N
2. Grup	o, m, u, t, ü, y	O, M, U, T, Ü, Y
3. Grup	ö, r, ı, d, s, b	Ö, R, I, D, S, B
4. Grup	z, ç, g, ş, c, p	Z, Ç, G, Ş, C, P
5. Grup	h, v, ğ, f, j	H, V, Ğ, F, J

Türkçe öğretim programlarında yer alan ilkokuma yazma süreç ve yöntemleri, yıllar içinde sürekli değişse de ana amacın akıcı okuma ve okuduğunu anlama ile hızlı ve okunaklı yazma becerilerine ulaşmak olduğu görülmektedir. Ancak, söz konusu amaca ulaşabilmenin yolu, öğretim programları kadar öğretim sürecinin paydaşları olan öğretmen ve aileden de geçmektedir. Okuma ve yazma dil boyutlarının ana dil edinim sürecinde çocuğun yakın çevresinden aldığı dil girdileriyle beslendiği, okul dışı

zamanların büyük bir bölümünün evde geçirildiği dikkate alındığında ise ailenin süreçte çok daha etkin bir rol oynaması gerektiği ortaya çıkmaktadır. Bu kapsamda, ilkokuma yazma sürecinin tek bir ortama dayalı olarak değil; ev ve sınıf ile öğretmen-öğrenci-aile eksenlerinde gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Ancak, şimdiye kadar geliştirilen Türkçe öğretim programlarının hiçbirinde ilkokuma yazmada ailenin yeri ve aile katılım süreçlerine ilişkin bir açıklamaya yer verilmediği görülmüştür.

2.6. İlkokuma Yazma Sürecine Aile Katılımı

Çocuğun hayata karşı ilk deneyimleri ile dile ilişkin ilk edinimleri, onun sosyal çevresini teşkil eden aile içinde gerçekleşmektedir. Yakın çevre sayesinde sosyal olarak yapılanan bilişsel şemalar, ilerleyen dönemlerde içsel olarak yapılanıp, daha üst düzey becerilerin önünü açmaktadır (Vygotsky, 1978'den akt. Salıcı Ahioğlu, 2006). Bu becerilerinden biri de dildir.

Dil, aile içinde, sosyal yollarla edinilmektedir. İşitme süreçleri aracılığıyla dil girdilerine maruz kalan çocuk, zamanla dinleme becerisini; gözlem, taklit ve pekiştirilme süreçlerinin de devreye girmesiyle konuşma becerisini edinmektedir. Ailenin sunduğu fırsatlar oranında anlama ve anlatma becerilerini kazanan çocuk, ebeveynlerini model alıp, okuma ve yazma materyalleriyle etkileşime girdikçe sesbilgisel farkındalık, yazı farkındalığı, harf bilgisi gibi erken okuryazarlık becerilerini de geliştirmektedir (Carter, Chard ve Pool, 2009). Benzer şekilde, dilin sosyo-kültürel olarak aile içinde yapılandığını belirten Cole ve Engestrom (1993), bunu, okuma becerisi üzerinden örneklendirmektedir. Onlara göre okuma sürecinde kullanılan bilişsel süreçler, sadece çocuğun kişisel özelliklerinden ortaya çıkamamakta; onun çevresini teşkil eden aile, öğretmen ve arkadaşların etkisiyle sosyal olarak yapılanmaktadır. Ailenin destek ve imkânlarıyla sosyal olarak yapılanan dil ve okuryazarlık becerileri, ilkokuma yazma süreciyle gelişmeye devam etmektedir.

Dilin anlama ve anlatma boyutlarının geliştirilmesini sağlayan ilkokuma yazma öğretiminin genel amacı, dilin temel becerilerinden olan dinleme ve konuşmadan yola çıkarak, yaşamı boyunca öğrenci tarafından kullanılacak temel okuma yazma becerisini kazandırmaktır (Çelenk, 2006). Başka bir ifadeyle ilkokuma yazma dersi, bireyin yaşamı boyunca kullanacağı akademik, bilişsel, sosyal ve kültürel becerilerin temelini oluşturmaktadır. Bu bakımdan, temel okuma yazma becerilerinin kazandırılması, rastlantılara bırakılmamalıdır. Özellikle ilkokuma yazma dersinde öğrenilenlerin sadece

sınıf içinde kalmaması ve okul dışı sosyal ortamlarda da kullanılması ve pekiştirilmesi gerekmektedir. Bunun yolu da ailelerin ilkokuma yazma sürecine katılım göstermesinden geçmektedir.

Özellikle ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin ilgi ve dikkatlerinin oldukça kısa olduğu bilindiğine göre, sınıf içinde gerçekleştirilen ilkokuma yazma etkinliklerinin kalıcı öğrenmeyi sağlayacak şekilde aile ortamında da devam ettirilmesi gerekmektedir (Çelenk, 2003; Taymaz, 2000; Tok, Tok ve Mazı, 2008). Ülkemizdeki ilkokuma yazma sürecinde "Ses Esaslı Cümle Yöntemi" kullanılması da aile katılımını gerekli kılan bir diğer bir etmen olarak karşımıza çıkmaktadır. Ses Esaslı Cümle Yöntemi, yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlanmıştır. Bu yaklaşım, öğrencinin hazırbulunuşluk düzeyi temel alınarak sınıf içi yaşantıların işlevsel, yeni ve özgün öğrenmeler doğurmasını öngörmektedir (MEB, 2005). İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin hazırbulunuşluk düzeyi konusunda okulu ve öğretmeni bilgilendirecek ve bu düzeyin öğrenmeye uygun duruma getirilmesine destek sağlayacak olanlar ise ailelerdir. Okullarda, ilkokuma yazma sürecinin temel özelliklerine uygun olarak, ailelere "İlkokuma yazmaya hazırlık, sesi hissetme, sesten hece oluşturma, hecelerden sözcük, sözcüklerden cümle ve metin oluşturmaya" ilişkin eğitsel beceriler kazandırılabilmektedir. Söz konusu becerileri kazanan aileler; okuma ve yazma süreçlerinde, çocuklarıyla bire bir ilgilenerek, taklit etmeye, tekrara ve yaratıcılığa dayanan paylaşımlı etkinlikler gerçekleştirebilmektedir. Bu yolla, okulda grupla kazanılan beceriler; çocuğun ihtiyaç, beklenti ve bireysel performansları doğrultusunda, evde bireyselleştirilerek desteklenebilmektedir (Lonigan ve Whitehurst, 1998'den akt. McMahon, 2010). Böylece aileler, hem öğretim sürecini destekleyebilmekte hem de çocuklarının okul yaşantılarının başarılı olmasına önemli katkılar getirebilmektedir (Özbaş, 2013).

Yapılan birçok araştırma, okuryazarlık becerilerindeki başarıda başta aile olmak üzere çocuğun içinde yaşadığı çevrenin okulla ilişkili etmenlerden daha etkili olduğunu ortaya koymaktadır (Power, 1992; McMahon, 2010). Fan ve Chen (2001). Ferguson (2011'den akt. Bronfenbrenner, 2006b) ile Au'nun (2000) yapmış oldukları araştırmalarda ise ilkokuma yazma sürecine aile katılımının akademik başarıyı ailenin sosyal statüsünden, büyüklüğünden ve anne-baba eğitim düzeyinden daha çok etkilediği ortaya çıkmaktadır. Ayrıca, aile katılımının okuryazarlık becerilerinin kazandırılmasında ve artırılmasında (Lerner, 2000, Li, 2003; Kayser, 2006), çocukların

yazılı dil becerilerinin geliştirilmesinde (Evans, Shaw ve Bell, 2000; Griffin ve Morrison, 1997; Rush, 1999) ve okuduğunu anlama düzeyinin yükseltilmesinde (Leseman ve deJong, 1998) etkili olduğunu ortaya koyan birçok araştırma bulunmaktadır.

Bunlara ek olarak, özellikle ev temelli aile katılımının okuma başarısını, dili anlama düzeyini ve ifade edici dil becerilerini olumlu yönde etkilemesinin yanı sıra (Gest vd., 2004'den akt. Clark, 2007a; 2007b) çocuğun okumaya karşı ilgisini, tutumunu ve derse katılımını artırdığı ortaya konulmaktadır (Rowe, 1991'den akt. Clark, 2007a; Clark, 2007b).

Aileler, diğer ders ve etkinliklere gösterdikleri katılıma benzer şekilde ilkokuma yazma sürecine de çocukların öğretmeni ve çocukların okulunda yer alan organizasyonların bir üyesi olarak, okul ile iletişim ve iş birliği yapıp tüm süreçlere destek sağlayarak katılım göstermektedir. Ayrıca, okul öncesi dönemden başlayarak okuryazarlık için model olmakta, sözel ve yazılı dili gelişimi için ev içi otantik fırsatlar sunmakta ve bu yollarla çocuklarının okuryazarlığına katkıda bulunmaktadırlar (Gül, 2007).

Birçok araştırma göstermektedir ki çocuklarına haftada dört ile yedi kez okuma yapan ailelerin çocukları, okumaya karşı daha olumlu bir yaklaşım sergilemekte ve daha başarılı olmaktadırlar (Ramotowski ve Trepanier, 1977'den akt. Salıcı Ahioğlu, 2006). Çocukları ile okudukları kitaplar konusunda konuşan ailelerin çocukları daha yüksek okuma başarıları sağlamakta ve daha geniş bir kavram hazinesine sahip olmaktadırlar (Silvern, 1985). Dahası, okuma başarısı yüksek ve daha geniş kavram hazinesine sahip çocuklar, genellikle daha fazla okuma materyaline sahip bulunan ailelerden gelmektedirler. Ailelerin kendileri okuduklarında ve bu konuda çocuklarına model olduklarında, çocuklar da daha yüksek okuma başarısı sağlamakta, daha hızlı bir ilerleme göstermektedirler (Hansen, 1969'dan akt. Salıcı Ahioğlu, 2006). Ayrıca ailelerin öğretmen rolünün yanında destek olucu, okula katkı getirici ve karar verici rollere bürünmelerinin de çocukların okuryazarlık becerilerini olumlu yönde etkilediğine inanılmaktadır. Ebeveynler çocuklarının ilk dil öğretmenleridirler. Bu kapsamda, anlamlı iletişim fırsatları sunan her durumda aile üyeleri çocukları ile konuşarak ve etkileşimde bulunarak onlara model olabilmektedir. Çocukların seviyesine uygun hareketleri ve tepkileriyle aileler, onların dil kodlarını çözmelerine ve uygun şekilde nasıl konuşulacağını öğrenmelerine yardım edebilmektedir. Ailenin destekçilik

rolü, çocuğun harf ve sesleri öğrenmesini teşvik edici bir ev yaşantısı oluşturulabilmesi, çocuğun başarısı ve gelecekteki performansı hakkında daha yüksek, ancak yeterli beklentiler oluşturulması ve çocuğun evdeki, okuldaki ve toplumsal yaşamdaki eğitimine katılım gösterilmesi anlamına gelmektedir. Ailenin okula katkı getirici rolü, okuryazarlık programında çeşitli değişiklikler yapılması için ebeveynlerin katkı sağlaması ve araç özelliği taşıması anlamına gelmektedir. Bu rol; okuma-yazma öğretme, öğrenme ve akademik başarı için standartların yükselmesine önayak olmaktadır.

Aile, beklentilerin başarıya dönüşmesi için önemli bir araç olarak görülmektedir. Toplumun önemli bir kurumu olan ailenin okuryazarlık sürecine katılımı, öğrenci ve öğretmen için daha iyi eğitsel fırsatlar sağlayabilmektedir. Dolayısıyla ailenin karar verici rolü de çocukların okuryazarlık başarıları üzerinde önem taşımaktadır (Behrman, 2002).

İlkokuma yazma sürecine aile katılımı, bu kadar önemli ve gerekli olmasına karşın, katılımın nitelik ve sıklığını etkileyen bazı durumlarda da süreci engelleyen birçok etmenle karşılaşılmaktadır. Bunlardan biri, ailelerin okuma ve yazmaya ilişkin inançlarıdır. Ebeveynlerin okuma ve yazmanın önemine ilişkin inançları ile bu yöndeki tutumları, katılımın nitelik ve süresini doğrudan etkilemektedir (Özen Altınkaynak ve Akman, 2016). Okuma-yazma becerilerinin akademik ve sosyal yaşamdaki önemine inanan aileler, sürece ev ve sınıf temelli olarak daha çok katılmakta ve çocuklarıyla nitelikli zaman geçirmektedir. Söz konusu inanç ve tutumlara demokratik, tutarlı ve kararlı bir aile yapısı da eklenince etkinin daha da artması kaçınılmaz hale gelmektedir (Şahin ve Tuğrul, 2019). Aile yapısını, ebeveynlerin inanç ve tutumlarını ve doğal olarak ilkokuma yazmaya katılımı etkileyen bir diğer etmen ise eğitim düzeyidir. Eğitim düzeyi yüksek olan ailelerin okuma-yazmaya ilişkin daha olumlu tutuma sahip olduğu ve bu doğrultuda öğrenme sürecine daha etkin katıldığı bilinmektedir (Fitzgerald, Spiegel ve Cunninham, 1991; Akın, 2016 ile Erbasan ve Erbasan, 2020). İnanç, tutum ve eğitim düzeyiyle ilişkisi bulunan bir diğer etmen ise ailelerin ilkokuma yazma süreci hakkındaki bilgi ve deneyimleridir. Aileler, kullanılan ilkokuma yazma yöntemi hakkında ne kadar çok bilgi ve deneyime sahipse, katılıma ilişkin o ne derece özgüven duymakta, katılım fırsatlarını daha fazla değerlendirmektedir (Sağırlı, 2022; Carter, Chard ve Pool, 2009). Bu nedenle öğretmenlerin katılım sürecinde liderlik üstlenip, olumlu ve sürdürülebilir okul-aile ilişkisi inşa etmesi gerekmektedir. Böylece, ilkokuma

yazmaya ilişkin ailelerin bilgi ve deneyimleri artırılabilmektedir. George (2009), öğretmenin bu rolünün başta okuma olmak üzere dil becerilerini olumlu etkilediğini belirtmektedir. Çocuğa evde sunulan materyal fırsatları ve uygun çalışma ortamı, süreci etkileyen etmeler arasında yer almaktadır. Evde sunulan okuma-yazma ortam ve fırsatları, ne derece zenginse, ebeveyn ve çocukların ortak zaman geçirme istekleri o derece artmaktadır. Epstein ve Van Voorhis (2001) bu doğrultuda, günlük ya da haftalık olarak ulaştırılan okuma-yazma katılım materyallerinin ailelerin katılıma ilgisini artırdığını ve çocukların okuma-yazma becerilerini geliştirdiğini ortaya koymuşlardır. Ayrıca, ebeveynlerin de rol model okuyucu olarak eşlik ettikleri okuma saatleri, çocuğun katılım sürecine ilgisini artırmakta, okuma yazma performansını olumlu etkilemektedir (Livingston ve Wirt, 2003; Cassidy, 2004; Şahin ve Tuğrul, 2019; Weigel, Martin ve Bennett, 2006). Tüm bu etmenlerin yanında, sürecin önünü tıkayabilen engellerle de karşılaşılabilmektedir.

Yukarıda sözü edildiği gibi, ailenin eğitim düzeyi ilkokuma yazmaya katılım sürecini doğrudan etkilemektedir. Düzeyin düşük olması ve bu nedenle ailenin sürece ilgisizliği, katılımı olumsuz etkilemekte, aile-öğretmen arasındaki iletişimi sekteye uğratmaktadır (Özcan ve Özcan, 2016). Demokratik, tutarlı ve kararlı olmayan aile yapısına sahip ebeveynler ise çocuklarına baskıcı bir şekilde, empatik olmayan bir yaklaşımla davranmaktadır. Aile ve çocuk arasındaki bu sağlıksız ilişki, ilkokuma yazmaya katılım sürecini de etkilemekte; başarısızlık gösteren çocuk, azarlanarak, yetersizlikleri yüzüne vurularak, başkalarıyla kıyaslanıp rencide edilerek tüm süreçten uzaklaştırılabilmektedir (Uslu, 2014; Başar, Göncü ve Baran, 2021; Sağırlı, 2022). Görüldüğü gibi aileler ilkokuma yazma yöntem, teknik ve süreçlerine ilişkin bilgi ve deneyime sahip değilse, istendik yönde, sınıf içi öğrenmeleri destekleyici bir katılım süreci oluşturulamamaktadır. Hatta, ailelerin yanlış yönlendirme ve öğretme girişimleri, sınıf içi öğrenmelerle tutarsızlık oluşturarak, öğrencilerin karmaşa yaşamasına sebebiyet vermektedir (Başar vd., 2015; Başar ve Tanış Gündüz, 2020; Erbasan ve Erbasan, 2020; Sağırlı, 2022). Ailelerin sesleri önceden öğretmeye çalışmaları, sesler yerine harf adlarının öğretilmeye çalışılması, yanlış harf formlarının gösterilmesi; bunlara örnek olarak verilebilmektedir. İlkokuma yazmaya nitelikli aile katılının sağlanması için öğretmenler, yoksulluk, tek ebeveynlik, okuryazarlığın olmaması, ana dil farklılıkları gibi diğer sosyal engellerle mücadele etmek durumundadırlar. Bu gibi sorunlu durumlar, aile katılım planının olumlu etkilerini ortadan kaldırabilmekte; stresli yaşam

biçimi, çocuğun genel gelişimi üzerinde olumsuz etkiler oluşturabilmektedir (Browne, 1996; Kucer, 2004'den akt. Gül, 2007).

Aile katılım süreçlerinin tümünde olduğu gibi, paydaşların ilkokuma yazmaya katılımdan azami derecede yarar sağlayabilmeleri, planlı bir şekilde hazırlanan süreç ve etkinliklerinden geçmektedir.

2.6.1. İlkokuma yazmaya ilişkin aile katılım etkinlik ve programları

İlkokuma yazma sürecinin başarısı, aile ile okulun tam ve sürekli iş birliğine bağlıdır. Çocukları ilkokula yeni başlayan aileler, bir yandan çocuklarının okula tam zamanlı devamını sağlamak, diğer yandan okul yaşantıları içindeki eğitsel ve sosyal etkinliklere sürekli katkıda bulunmak durumundadırlar. Okula etkili aile katılımı, okulların öğrenci özellik ve gereksinimlerine uygun olarak ailelere sunacağı aile eğitimi ve aile katılım fırsatları aracılığıyla sağlanabilmektedir. Öğrencilerin öğrenim hayatına etkili bir şekilde başlayabilmesi ve okul öncesi dönemde edindikleri erken okuryazarlık becerileri doğrultusunda, sürekli ve eşgüdümlü bir şekilde okuma ve yazma öğrenimlerini devam ettirebilmeleri için ilkokuma yazma sürecinde aile katılımının ihtiyaçlar doğrultusunda planlanıp uygulanması gerekmektedir. Bu amaçla, öncelikle her aile için "aile eğitimi ihtiyaç analizi" yapılması gerekmektedir. Çünkü ailelerin eğitsel açıdan sahip oldukları avantajlı ya da dezavantajlı durumların neler olduğu bilinmeden çocuklarının eğitimine etkili katılımları sağlanamamaktadır (Özbaş, 2013). Ayrıca, genel anlamda ilkokul birinci sınıf ebeveynlerinin hangi konularda desteğe ihtiyaç duydukları ve bu süreçte ne gibi sorunlar yaşadıkları da ihtiyaç analizleri yoluyla belirlenebilmekte ve bu analizler doğrultusunda, daha güdümlü ve etkili aile katılım etkinlik ve programları oluşturulabilmektedir.

Okuryazarlık becerileri neredeyse doğum ile birlikte kazanılmaya başlandığı için okuryazarlığa dayalı aile katılım etkinlikleri de okul öncesi dönemden itibaren kullanılmaktadır. Bu etkinlikler, Salıcı Ahioğlu'na (2006) göre a) konuşma ve okuma, b) dinleme ve c) yazma etkinlikleri olmak üzere üç aşamada ele alınmaktadır.

- *Konuşma ve okuma*: Erken yaşlarda okuma, daha ileriki dönemlerde tek başına okuma isteği uyandıracak şekilde canlı tartışmalarla yapılmalıdır. Hikâye anlatımı ile giyinme ve alışveriş hakkındaki konuşmalar, dört ile dokuz yaş arası çocuklar için ideal faaliyetlerdir.

- *Dinleme*: Okumayı öğrenme, aynı zamanda dinlemeyi de öğrenme anlamına gelmektedir. Çocuklara farklı sesleri dinleme imkânları sunulmalı ve kısa süreli sessizlik oyunları oynanmalıdır. Kafiye oyunları, müziğe dayalı oyunlar ve sözcük oyunları; üç ile beş yaş arasındaki çocuğa çok önemli dilsel fırsatlar vermektedir.
- *Yazma*: Sözcük tamamlama oyunları, yazılı sözcüklerin tanımlanması ve anlaşılması için çocuğa pek çok fırsat vermektedir. Aileler bu amaçla pek çok ve basit uygulama geliştirebilmektedirler. Örneğin; aileler birkaç parça kâğıt üzerine farklı sözcükler yazabilmekte ve bunları çocuklarından anlamlarına göre gruplandırmalarını isteyebilmektedirler. Bunlar, aile ve çocukların birlikte yapabilecekleri öğrenme etkinliklerinden sadece birkaçını oluşturmaktadır.

Senechal ve LeFevre, (2002) ise katılım sürecinin temel anlamda, sesbilgisel-biçimsel ve anlamsal etkinlikleri kapsadığını belirtmektedir. Sesbilgisel-biçimsel kapsamda gerçekleştirilen katılım süreci; sesleri/harfleri tanıma-ayırt etme ile sesbirim ile yazıbirim arasında ilişki kurma etkinliklerinden oluşmaktadır. Anlama-anlatma becerilerini geliştirmeye dayalı katılım süreçlerinde ise cümleyi/metni anlama, tahminde bulunma, çıkarım yapma, yeni metin oluşturma gibi etkinliklere yer verilmektedir. Bunlara ek olarak aileler, çocuklarına günlük okuma yaparak, okunan kitaplar hakkında sohbet etkinlikleri düzenleyerek, çocuklarına okuma materyalleri sağlayarak da ilkokuma yazma sürecine katılım gösterebilmektedirler. Burns, Roe ve Ross (1992) ile IRA'ya (2001) göre, ailelerin sürece etkin bir şekilde katılım gösterebilmeleri için öncelikli olarak yapmaları gerekenler şunlardır:

- Çocuklarının okuma-yazma becerilerini geliştirmek için öğretmenlerle sürekli iletişim kurmak
- Okuma ve yazma sorunlarıyla baş etmek için çocukları hakkında öğretmenden bilgi almak ve okulda öğrenilenleri takip etmek
- Evde okuma ve yazmaya ilişkin materyal, fırsat ve ortamlar sağlamak
- Sesli hikâye okumak ve çocuklarıyla hikâye hakkında konuşmak
- Çocuklarına metinleri sesli okutmak
- Aile okuryazarlık etkinliklerine katılmak
- Çocuklarıyla kütüphaneye gitmek
- Kitap seçiminde çocuklarına yardım etmek

Evans, Shaw ve Bell'e (2000) göre karşılıklı/eşli kitap okumak, çocuğun anlatımlarını dinlemek ve doğrudan ses ve harfleri öğretmek gibi en temel aile katılım etkinlikleri bile çocuğun okuryazarlık becerilerine olumlu etki etmektedir. National Center for Families Learning [NCFL] (tarihsiz) ise ilkokuma yazma sürecindeki aile katılım etkinliklerini evrensel stratejiler ve güdümlü/yoğun stratejiler olmak üzere iki grupta ele almıştır. Evrensel stratejilerin bazıları aşağıda yer almaktadır:

- İlkokuma yazma sürecinin nasıl gerçekleştirildiğini görmeleri için aileleri okula davet etmek
- Öğretmen, öğrenci, ebeveyn ve çalışanların yer aldığı ve okuryazarlık deneyimlerinin paylaşıldığı okuryazarlık geceleri düzenlemek
- Ailelere çocuklarının okuma ve yazma performansları ile ilgili bilgiler vermek
- Okul gazetesinde ve dergilerde okuryazarlıkla ilgili makaleler paylaşmak
- Ailelere evde çocuklarının okuryazarlık becerilerini geliştirebilecekleri bilgi ve yardımlar sağlayan workshoplar düzenlemek
- Ailelerin çocuklarının yazma becerilerinin gelişmesi için mektup arkadaşlığı yapmalarını sağlamak

Okuma ve yazma becerilerinin ediniminde belirli güçlükler yaşayan çocuklara yönelik olarak geliştirilebilecek bazı güdümlü/yoğun strateji örnekleri de aşağıda yer almaktadır (NCFL, tarihsiz):

- Okuma ve yazmada ek desteğe ihtiyaç duyan çocukların ailelerini okul dışı hizmet veren ilgili kamu servislerine yönlendirmek
- Okuryazarlık becerilerinin edinilmesinde ek desteğe ihtiyaç duyan çocukların aile üyelerini, özel okuma ve yazma öğretmenleri olarak kullanmak
- Aile üyelerine, güçlük yaşayan çocuklarının özellikle hangi beceri alanlarında güçlük yaşadıklarını sormak
- Çocuklarına okuryazarlık becerileri öğretilirken destek olabilmeleri için ana dili farklı olan ailelere ana dillerinde kaynak ve kitaplar sağlamak

Ailelerin okuma-yazmaya ilişkin ihtiyaçlarının belirlemek ile daha planlı ve sistematik aile katılım süreçleri gerçekleştirebilmek için aile katılım model ve programları bulunmaktadır. Buna ilişkin uluslararası alanyazında birçok programa rastlanırken; ulusal anlamda okuma yazmaya hazırlığa ilişkin sınırlı sayıda programa ulaşılmakta, ilkokuma yazma sürecine ilişkinse hiçbir programa rastlanılmamaktadır.

Paratore (2001), okuryazarlığa yönelik üç farklı tip aile katılım programı olduğunu belirtilmektedir. Bunlar;

- Aile ve çocuğun her ikisine de sağlanan kapsamlı hizmetleri içeren programlar,
- Ailelere sağlanan hizmetler aracılığıyla çocukların ve ailelerin okuryazarlık başarılarını artırmayı amaçlayan programlar ve
- Yalnızca çocuğun okuryazarlık başarısına odaklanan ve aileyi değişim için bir araç olarak ele alan programlardır.

Bu program tiplerinden ilki, aile okuryazarlığına yönelik kapsamlı bir yaklaşımı içermektedir. Bu tür programların birincil amaçları; okuryazarlıkla ilgili güçlük yaşayan yetişkinlerin ve çocuklarının okuryazarlık standartlarını yükseltmek, okuryazarlığın önemine ve aile okuryazarlığının rolüne ilişkin farkındalığı artırmaktır. Programda, ailelerin program içinde eğitim almalarına fırsat verilmekle birlikte, sadece okuryazarlığa yönelik beklentileri, düşünceleri, uygulamaları değil; sosyal ve kültürel gereksinimleri de dikkate alınmaktadır. İkinci program tipi; etkin katılımlı uygulamaları içermektedir. Bu program tipinde aileler kendilerine sunulan model olma, fırsat sunma ve etkileşime dayalı okuryazarlık gibi okuryazarlık katılımı seçeneklerinden birini seçmektedirler. Üçüncü program tipinde ise ailelerin kendi okuryazarlık becerilerini geliştirmeleri değil; çocuklarının okuryazarlık becerilerini evde sağlanan etkinlikler aracılığıyla geliştirmelerinin öğretilmesi yer almaktadır (Paratore, 2001).

Birinci program tipine en uygun türlerden birisi, aile okuryazarlık programlarıdır. Aile okuryazarlığı; ebeveynlerin okuma ve yazmaya ilişkin bilgi, beceri, tutum ve değerlerinin artmasıyla ailedeki tüm bireylerin okuma-yazma yetkinlik ve kültürüne ulaşmasıdır. Bu okuryazarlık türüne göre, ebeveynlerin okuma-yazmaya ilişkin teşvik edici ilgisi ve yetkinliği; çocukların okuma-yazma ortam ve materyallerine erişimini kolaylaştırmakta, sürece ilgilerini artırmaktadır (Saracho, 2000). Ayrıca aile okuryazarlık programları, ailelere okuma ve yazmaya ilişkin öğrendiklerini kullanma fırsatı tanımakta, bu yolla olumlu aile-çocuk etkileşimi kurulmakta, ev temelli olarak kullanılabilecek yeni strateji, yöntem ve teknikler öğrenilmekte, farkındalık oluşturularak olumlu okuma-yazma alışkanlıkları edinilmektedir (Özen Altınkaynak, 2014). Bu kapsamda geliştirilen belli başlı aile okuryazarlık programları, aşağıda yer almaktadır (Shanahan, Mulhern ve Rodriguez Brown, 1995; Paratore, 2001; Mikulecky, 1996'dan aktaran Gül, 2007; Özen Altınkaynak, 2014).

Even Start Programı: Bu program, 1989 yılında ABD'de başlatılmış ve program dâhilinde ailelere okuryazarlık eğitimleri verilmiştir. 2008 yılı itibariyle 800 merkez dâhilinde hizmet veren program, 1-7 yaş aralığındaki çocuklar ile onların ailelerine hizmet vermekte, bu amaçla eğitim kurumlarına kaynak sağlamaktadır. Program, a) erken çocukluk hizmetleri, b) yetişkin eğitimi, c) etkileşimli okuma-yazma ve d) anne-babalık eğitimlerinden oluşmaktadır. Ailelerin periyodik bir şekilde katılım gösterdiği zamanlarda etkili olan program, ailelerin okuryazarlığa ilişkin tutum ve davranışlarımda herhangi bir değişikliğe yol açmamıştır.

SLNE Programı (The Supporting Early Literacy in Natural Environments): Bu program 0-5 yaş aralığındaki çocuklar ve aileleri için geliştirilmiştir. Sözel beceriler, sesbilgisel farkındalık ve yazı farkındalığına yönelik olan bu program, ailelerin çocukları için kullanacakları 46 adet ev ve toplum temelli etkinlikten oluşmaktadır. Etkinliklerin her biri, çocukların gelişim özelliklerine uygun ve eğlenceli uygulamaları ve uygulamalara ilişkin yönergeleri içermektedir.

Flame Programı (Family Literacy Aprendiendo Mejorando Educando)*:* Program, Latin ailelerinin okuma-yazmaya katılıma ilişkin özgüvenlerini artırmaya odaklanmıştır. Bu kapsamda, çocukların okuryazarlığa ulaşması için ailelere çeşitli beceriler kazandırılmıştır. 3-5 yaş aralığındaki çocuklar ile ailelerinin hizmet aldığı bu süreçte; okuryazarlığa model olma, okuryazarlık için fırsat ve etkileşim sağlama ile ev-okul iş birliği süreçlerine önem verilmiştir.

TTALL Programı (Talk to a Literacy Learner): Ailelere odaklanan bu programda, okuma-yazma becerilerinin gelişiminde aile, çocuk ve öğretmen arasındaki iletişim ve etkileşim süreçlerinin önemi vurgulanmıştır. Programa göre aileler, uyguladıkları katılım içeriğine ilişkin öğretmene bilgiler vermekte, öğretmen de onlara dönüt ve düzeltme sunarak geribildirimde bulunmaktadır. Ailenin de dâhil olduğu bu yollarla katılım süreci sürekli planlanmaktadır.

ILP Projesi (Intergenerational Literacy Project): Türkçe açılımı kuşaklararası okuryazarlık olan bu proje, 1989 yılında Chelsea belediyesi ile Boston Üniversitesi arasında imzalanan protokol ile gerçekleştirilmiştir. Proje; aile ve çocuklarının okuryazarlık becerilerini geliştirmeyi, bu yolla çocukların akademik performansını güçlendirmeyi ve okuryazarlıkta kuşaklararası yaklaşımın etkililiğini ortaya çıkarmak amaçlamıştır. Proje süresince aileler, yetişkin sınıflarında eğitimler almakta ve ev temelli katılımlarına ilişkin tuttukları günlükleri, öğretmen ve diğer ailelerle

paylaşmaktadırlar. Proje kapsamında, ailelere yönelik dinleme ve yazma dersleri, kişisel hikâyeler, yazma etkinliklerine ilişkin günlükler kullanılmaktadır.

Büyüktaşkapu'nun (2012) geliştirdiği "Aile Destekli Okumaya Hazırlık Eğitimi Programı" ise Parator'un (2001) belirttiği ikinci program tipi dâhilinde değerlendirilebilmektedir. 13 haftada tamamlanan bu program, çocukların ilkokuldaki ilkokuma yazma sürecine ilişkin ihtiyaç duyacakları konularda aileleri eğitmeye dayanmaktadır. Programın sadece aile eğitimi kısmı bulunmamakta; 20'şer sayfalık 13 etkinlik kitapçığında, çocuklarla birlikte yapılacak uygulamalara da yer verilmektedir.

Üçüncü program tipine örnek olabilecek modellerden biri ise ORIM modelidir. ORIM modeli, tüm okul aşamaları dâhilinde aile okuryazarlığının okul temelli okuryazarlığa katkı sağladığı varsayımına dayanmaktadır. Açılımı; fırsatlar, tanılama, etkileşim ve model sözcüklerinden oluşan bu model, Morgan, Nutbrown ve Hannon (2009) tarafından geliştirilmiştir. Model, erken okuryazarlık becerileri kapsamında karalama, boyama, çizgi çizme gibi erken yazma becerilerini; resimleri anlatma, okur gibi yapma, eşli okuma gibi erken okuma becerilerini ve sözlü dilin belli başlı özelliklerini önemli görmekte, aileler için *a) fırsat sağlama, b) tanılama, c) etkileşim kurma* ve *d) model oluşturma* rollerini tanımlamaktadır. Fırsat sağlama rolünde aileler, çocuklarına kalem ve kâğıt vermekte, onları kütüphaneye götürmekte, onlara okuma ve yazma etkinliklerini gerçekleştirecekleri fiziksel ortamlar sağlama ve çocukların erişebilecekleri noktalara kitap ve yazma materyallerini konumlandırma işlerini yapmaktadır. Tanılama rolünde, çocuklara bazı yazılar gösterilmekte ve başarıp başaramadıkları etkinlikler hakkında çocuklarla konuşularak düzeyleri belirlenmektedir. Etkileşim rolünde, okuryazarlık etkinlikleri dâhilinde çocuklarla bir kitabı birlikte okuma, birlikte harf bulmacası çözme ve bir doğum günü kartı hazırlama gibi ortak etkinliler gerçekleştirilmektedir. Model oluşturma rolü kapsamında ise çocuğa günlük yaşamda kullanacağı not alma, bir tarif yazma, bir form doldurma gibi bağımsız görevler, onlara model olunarak yaptırılmaktadır.

Okul öncesi dönemde, ailelerinin ve okul öncesi eğitim kurumlarının desteğiyle erken okuryazarlık becerilerini kazanan ya da kısmen kazanabilen çocuklar; daha formal bir eğitim kurumu olan ilkokula başlamaları ile birlikte, başta ilkokuma yazma olmak üzere birçok bilgi ve beceri kazanacakları bir öğrenme sürecine dâhil olmaktadırlar. Sürece güdülenmelerinin sağlanması ve bunun artarak devam etmesi için ailelerin çocuklarına yanında olduklarını hissettirmeleri, onlarla öğrenme sorumluluklarını

paylaşmaları ve sürece ilişkin ailecek yaşanan duygusal sorunlara kalıcı çözüm üretmeleri gerekmektedir. Bunların sağlanması da öğretmen tarafından ihtiyaçlara dayalı olarak geliştirilen planlı ve sistemik aile katılımı süreçleriyle mümkün olabilmektedir. İlkokuma yazma sürecinde kazanılan temel okuma ve yazma becerilerinin sonraki öğrenmelere ve okuma yazma alışkanlıklarına yön verdiği de göz önüne alındığında, ilkokuma yazma sürecinde aile katılımının gerekliliği bir kez daha gün yüzüne çıkmaktadır. Özellikle okulda Ses Esaslı Cümle Yöntemi aracılığıyla parçadan bütüne varılarak gerçekleştirilen ilkokuma yazma süreci, aileler tarafından harften okuma temelli olarak desteklenmeye çalışıldığında ve farklı kalem tutuş sitilleri ve farklı harf formlarıyla yazma alıştırmaları yapıldığında, geriye dönüşü pek de mümkün olmayan hatalar yapılmakta ve okul öğrenmelerinin devamlılığı sekteye uğramaktadır. Bu kapsamda, öğrenme deneyimlerinin aileler tarafından desteklenmesi ve okul-ev eşgüdümünün sağlanması gerektiği ortaya çıkmaktadır. Bu amaçla ilkokuma yazmaya ilişkin ailelerin bilgilendirilip eğitilmesi ve öğretmen tarafından ihtiyaçlara dayalı olarak geliştirilen ev ve sınıf temelli etkinliklere planlı ve sistematik bir şekilde katılım gösterilmesi beklenmektedir. Ancak bu beklenti, geçmişten günümüze Türkçe öğretim programlarında karşılık bulmamış; programlarda ilkokuma yazmaya aile katılımının uygulanmasına yönelik herhangi açıklama yer almamıştır. Bununla birlikte ilkokuma yazma alanyazınında, ihtiyaçlara dayalı bir şekilde geliştirilip, denenen ve etkililiği değerlendirilen aile katılım süreç ve etkinliklerine rastlanmaması; alandaki ihtiyacı gözler önüne sermektedir.

3. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Araştırmanın amaç ve kapsamına paralel olarak, okuma yazmaya aile katılımı konusunda yurt dışında ve yurt için gerçekleştirilen birçok çalışmaya ulaşılmıştır. Araştırmalar yurt dışında ve yurt içinde yapılanlar olmak üzere iki farklı başlık altında ele alınmaktadır.

3.1. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Rasinski'nin (1994) gerçekleştirdiği araştırma, Fast Start Programı'nın çocuklar üzerindeki etkisini ortaya koymuştur. Ona göre Fast Start Programı, ilkokul çağındaki çocukların yoğun ve sistematik ebeveyn katılımı yoluyla okumayı öğrenmeleri için tasarlanmış, okul aracılığıyla eşgüdümlenen ve okuma konusunda ebeveyn-çocuk etkileşimini ele alan etkili bir programdır. Fast Start'ta ebeveynler ve çocuklar her gün öngörülebilir ve ilginç kısa bir metin okumaktadırlar. Okuma, ebeveynlerin çocuklara kitap okumasını, nörolojik etkiyi/eşli okumayı ve çocukların kendi başlarına okumasına doğru ilerlemeyi içermektedir. Tekrarlanan okumalar çocuklarda akıcılığın, sözcük tanımanın ve anlamanın gelişmesine yardımcı olmaktadır. Metin okunduktan sonra ebeveynler ve çocuklar, mevcut ve önceki metinlerdeki sözcükleri kullanarak sözcük bankası/sözcük sıralama/cümle kurma etkinliklerine katılırlar. Araştırma, öncül çalışmaların Fast Start Programı sayesinde ilkokul öğrencilerinin sözcük tanıma, okuma akıcılığı ve genel okuma yeterliliğini geliştirdiği sonucuna ulaştığını belirtmiştir.

Saracho (1997), yapmış olduğu araştırmada, bir ebeveyn programına katılan 15 ailenin evde okuryazarlık deneyimlerini incelemiştir. Araştırmada ayrıca, evlerinde destekleyici bir okuma yazma ortamı yaratmak için, ebeveynlerin beceri ve anlayışlarını geliştirmelerine yardımcı olacak bir atölye yaklaşımı ve bu süreçte kullanılan uygulamalar tanıtılmıştır. Bulgular; "okuma yazma bilmeme, okuryazarlık, kütüphane ve insan kaynakları" kavramları kapsamında açıklanmaya çalışılmıştır.

Frijters, Barron ve Brunello (2000) tarafından 92 okul öncesi çocuğuyla gerçekleştirilen araştırmanın bağımsız değişkenleri, ev temelli okuma yazma etkinlikleri ile öğrencilerin evdeki okuma yazma etkinliklerine ilgileri olarak belirlenmiştir. Araştırmanın sonucunda, bu iki değişkenin sözlü sözcük dağarcığında (%21) ve erken yazma becerilerinde (harfin ismi bilme ve sesle harfi ilişkilendirme) (%18) önemli farklılıklar yarattığı ortaya çıkmıştır. Ayrıca, ev temelli okuryazarlık ortamının sözcük doğrudan ilişkili olduğu ve sesbilgisel farkındalığın ev temelli etkinlikler ile yazılı dil

becerilerinin ilişkisine aracılık ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın bir diğer sonucu ise çocuklar tarafından ev temelli etkinliklere olan ilginin sesbilgisel stratejiyle ilişkisinin olmadığı, sadece yazılı dil becerileri üzerinde farklılık yarattığıdır.

Pena'nın (2000) ABD/Texas'da çoğunluğu Meksika-Amerikalıların oluşturduğu bir ilköğretim okulunda ebeveyn katılımını etkileyen nedenleri ortaya çıkarmak üzere gerçekleştirdiği araştırmanın sonucunda;

- Konuşulan dilin, ebeveynlerin ne tür katılım faaliyetleri içerisinde yer aldıklarını belirleyici bir neden olduğu,
- Ebeveyn gruplarının komşuluk ilişkileri dolayısıyla çocukların öğrenim durumları hakkında esas bilgi kaynaklarından birisi olduğu,
- Ebeveyn eğitim durumunun öğretmenlerle iletişim kurmada, çocukların eğitim sürecine yardımcı olmakta ve genel olarak eğitim sürecine katılmakta belirleyici olduğu,
- Öğretmen ve okul yöneticilerinin özellikle iletişim kurmada yaşanan sorunlar ile kendileriyle ebeveynler arasında farklılık olduğunu düşünmeleri nedeniyle ailenin eğitime katılımı veya aile ile iş birliğini destekleyici tutumlar geliştirmedikleri,
- Meksika-Amerikalıların kültürel farklılıklardan ve öğretmenlerle aralarında bulunan sınıf farkı nedenleriyle çocuklarının öğretim sürecine katılmaktan korktukları,
- Öğretim sürecine katılma ilişkin ulaşım imkânlarının kısıtlılığı ile diğer çocuklara bakıcı sağlayabilme, bakıma muhtaç aile bireylerinin fazlalığı ve gelir düzeyinin düşüklüğü gibi sorunların aile katılımının düşük olmasına yol açtığı ortaya çıkmıştır.

Senechal ve LeFevre (2002), 168 ortaokul öğrencisinin beş yıl önceki evde okuryazarlık deneyimleri ile beş yıl sonraki alıcı dil, okuryazarlık becerileri ve okuma başarısı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın sonucunda, öğrencilerin erken zamanda kitapla içli dışlı olmasının, sözcük dağarcığı ve dinlediğini anlama becerilerinin gelişimine katkıda bulunduğu ve bu dil becerilerinin çocukların üçüncü sınıftaki okumalarıyla doğrudan ilişkili olduğu ortaya çıkmıştır. Bunun yanında, erken okuryazarlık becerileri, birinci sınıfın sonunda sözcük okumayı doğrudan, üçüncü sınıfta okumayı dolaylı olarak yordamıştır. Birinci sınıfın sonunda sözcük okuma, üçüncü sınıfta okuduğunu anlamayı yordamıştır. Dolayısıyla, akıcı okumaya giden

çeşitli yolların kökleri, öğrencilerin erken dönemde deneyimledikleri aile katılım süreçlerinin akıcı okumaya hizmet ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

Skibbe, Behnke ve Justice (2004), araştırmalarında, hikâye kitabına yerleştirilmiş sesbilgisel farkındalık görevleri sırasında anne ve çocuk arasındaki iletişim ve etkileşim süreçlerini incelemişlerdir. Süreçte, (a) annelerin çocuklarının okuma performansını nasıl destekliklerini belirlemek, (b) dört oturum boyunca annelerin sunduğu yönlendirici desteğin karakteristik özelliklerini ortaya çıkarmak ve (c) annelerin yönlendirici destekleriyle sesbilgisel farkındalık yeterliği arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Araştırmanın sonucunda, annelerin sesbilgilsel farkındalık görevlerini yerine getirmelerinde çocuklarına yardımcı olmak için çeşitli yönlendirici ve duyarlı yardımlar kullandıkları; seslere ilişkin sesbilgisel ipuçlarını, performansın pekiştirilmesinde ise övgüyü tercih ettikleri ortaya çıkmıştır. Genel olarak daha fazla destek veren ve oturumlar boyunca desteklerini azaltarak çocuklarını bağımsız okumaya yönlendirmeye çalışan üç annenin çocuğu; dört oturumun sonunda diğer iki çocuğa göre sesbilgisel farkındalık görevlerinde diğerlerine göre daha bağımsız ve doğru performanslar sergilemiştir.

St Pierrre, Ricciuti ve Rimdzius (2005) araştırmalarını; okuryazarlık düzeyi düşük ailelerden gelen çocuklara ve ebeveynlere erken çocukluk eğitimi, yetişkin eğitimi, ebeveynlik eğitimi ve etkileşimli okuma yazma etkinlikleri sağlayan Even Start Programı'nın etkinliğini test etmek için gerçekleştirmiştir. Bu doğrultuda, 18 Even Start uygulaması, 463 aile kapsamında iki yıl boyunca takip edilmiştir. Even Start aileleri, çocukların okuma-yazma düzeyleri, ebeveyn okuryazarlığı sonuçları ile ebeveyn-çocuk etkileşimleri açısından kontrol grubundaki ailelerle karşılaştırılmış, istatistiksel olarak anlamlı veya eğitim açısından önemli bir farklılık bulunamamıştır. Araştırmacılar bunun sebebini, aile okuryazarlık programına ailelerin düzenli katılmamasında ve program içeriği ya da öğretim yaklaşımı nedeniyle etkisiz geçen eğitimlerde aramışlardır.

Moss (2006) tarafından gerçekleştirilen doktora tez araştırmasında, aile özelliklerinin (sosyo-ekonomik durum ve etnik yapı), ebeveyn-çocuk etkileşiminin ve etkileşimli okuma davranışlarının okul öncesi çocuklara ait okuryazarlık puanları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Bu doğrultuda, Early Childhood Longitudial Study-Birth Cohort'tan elde edilen veriler üzerinden yapısal eşitlik modeli kullanılarak, erken okuryazarlık gelişimini etkileyen etmenler incelenmiştir. Araştırmanın asıl verileri, 550 okul öncesi çocuk ve ailesinden, iki yıllık bir süreçte elde edilmiştir. Araştırmada, aile-

çocuk etkileşimi ve katılım süreci iki yaşındaki çocuklar; etkileşimli okuma davranışları ise dört yaşındaki çocuklar üzerinden ele alınmıştır. Bunun yanında, ailelerin sosyo-ekonomik ve etnik özellikleri belirlenerek, diğer değişkenlerle ilişkileri incelenmiştir. Araştırmanın sonunda, sosyo-ekonomik düzeyin aile-çocuk etkileşimi, katılım süreçleri ve erken okuryazarlık becerileri üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, sosyo-ekonomik düzeyin etnik yapıdan daha etkili olduğu da ortaya çıkmıştır. Bunlara ek olarak, aile-çocuk etkileşimi ile ailenin katılımının erken okuryazarlık becerilerinin gelişimine etki ettiği de görülmüştür.

George'un (2009) yapmış olduğu doktora tezinde, okul bölgesinde yer alan ilkokul öğrencilerinin okuma-yazma becerilerini geliştirmek için daha etkili ev-okul etkileşimini inşa etmek için gerçekleştirmiştir. Eylem araştırması desenine göre gerçekleştirilen araştırmada, ilkokul öğretmenleri ve aileler, bölgede sunulan bir tür mesleki gelişim programı olan Collegial Circle'a dâhil edilmiştir. Süreçte, a) öğretmen ve aile arasında nitelikli etkileşim kurmayı engelleyen güçlüklerin neler olduğu, b) bu güçlüklerin üstesinden nasıl gelineceği ve c) öğretmenlerin aileler ve katılımlarına ilişkin algılarının nasıl değiştiği sorularına cevap aranmıştır. Bu amaçla katılımcıların yansıtıcı günlükleri ve diğer ödevleri, ses kayıtları ve Collegial Circle oturumlarından elde edilen eserler ile araştırmacı günlüğü de dâhil olmak üzere çeşitli kaynaklardan veri toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda, eylem araştırması hedefe ulaşmış, öğretmenlerde aileler ve katılımlarına ilişkin daha olumlu ve istendik bir algı ile farkındalık oluşmuştur. Bu kapsamda, öğretmenlerin iletişim becerilerini geliştirmeleri için mesleki gelişim sağlamanın ve tüm aileleri kapsayan uygulamalara yönelik öneriler sunmanın önemi ortaya çıkmıştır. Aynı zamanda bu süreçte öğretmenler, aileleri okuma yazmaya dâhil etmenin değerine ilişkin iç görü kazanmışlardır.

McMahon'un (2010) gerçekleştirdiği çalışmada, aile katılımı ile öğrencilerin okuma başarısı arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Aynı zamanda ebeveyn katılımını arttırmanın etkili yöntemlerini de araştırılmıştır. Araştırma, Kuzey Carolina'nın güneydoğusundaki bir ilkokulda gerçekleştirilmiştir. Durum çalışması deseninde gerçekleştirilen bu sürecin katılımcılarını üç ebeveyn ve onların birinci sınıfa giden üç çocuğu oluşturmuştur. Aileler, öğrencilerin okuma başarısını artıracak okuma stratejilerini öğrenmek için atölye çalışmalarına katılmıştır. Sonuçlar, aile katılımının öğrencilerin okuma başarısını arttırdığını göstermiştir. Ayrıca, ebeveynlerin

çocuklarının öğrenimine dâhil olmaları ve bunu sürdürmeleri için gereken üç etkili yöntem ve stratejinin olduğu da ortaya çıkmıştır.

Ngorosho ve Lahtinen (2010), araştırmalarında, ailelere ilişkin belirli etmenlerin çocukların okuma-yazma becerilerine etkisini incelemişlerdir. Bu kapsamda, sosyo-ekonomik durumun tanımlanmasında ebeveynlerin eğitim durumunun ve mesleğinin yanı sıra, ev inşaat malzemesi ve ev olanaklarının rolü de göz önüne alınmıştır. Araştırmada, Doğu Tanzanya'nın kırsal kesiminde yaşayan 75 ikinci sınıf öğrencisi ve aileleri, örneklem grubu olarak kabul edilmiştir. Gerçekleştirilen hiyerarşik çoklu regresyon analizi, babaların eğitimi ile annelerin mesleğinin güçlü yordayıcılar olduğunu ortaya çıkarmıştır. Ev ortamı değişkenleri, fonolojik farkındalıktaki varyansın %25'ini, okuma ve yazma yeteneğindeki varyansın ise %19'unu açıklamıştır.

Williams (2010) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, yoksul ailelerin okul öncesi çağındaki çocuklarının eğitimine katılımları ile okuryazarlık başarısı arasındaki ilişkisel durumu belirlemek amaçlanmıştır. Değerler arasında istatistiksel bir fark olup olmadığını incelemek içinse bağımsız gruplar-t testi kullanılmıştır. Son olarak, ebeveyn katılımı ile akademik başarının üç yönü (ev temelli katılım, okul temelli katılım ve ev-okul konferansı) arasındaki ilişkiyi incelemek için çoklu regresyon kullanılmıştır. Veriler; aile katılımı anketi, Peabody Resim Kelime Testi ve Fonolojik Farkındalık Okuryazarlığı kullanılarak elde edilmiştir. Araştırmanın sonucunda, aile katılımı ile okuma-yazma becerileri arasında istatistiksel olarak anlamlı, ancak zayıf bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca, okuma-yazma becerilerinin gelişimine etkisi bakımından düşük düzey aile katılımı ile yüksek düzey aile katılımı arasında yüksek düzey lehine anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Aram, Korat ve Hassunah Arafat (2013) tarafından gerçekleştirilen boylamsal araştırmada, anaokulundan birinci sınıfın sonuna kadar Arapça konuşan çocukların evde okuma-yazma etkinliklerinin (anne-çocuk arasındaki etkileşimli kitap okuma ve ortak yazma etkinlikleri) rolüne odaklanılmıştır. Bu kapsamda, anaokulunda yapılan bu etkinliklerin çocukların birinci sınıfın sonundaki okuma ve yazma becerisine katkısı, ailelerin sosyo-ekonomik durumu ve çocukların erken dönem becerileri, (sözcük bilgisi ve harfi okuma) kontrol edilerek değerlendirilmiştir. Arapça konuşan 88 çocuk ve annesinin katıldığı araştırmanın sonucunda; ailenin sosyo-ekonomik durumunun, çocukların erken dönem becerilerinin ve anaokulunda gerçekleştirilen evde okuryazarlık etkinliklerinin birinci sınıf sonundaki başarıyla ilişkisi olduğu ortaya çıkmıştır. Yine

sonuçlara göre, ortak yazma etkinlikleri, çocukların birinci sınıftaki okuryazarlık becerilerine önemli katkı sağlamıştır.

Niklas ve Schneider (2013) tarafından gerçekleştirilen boylamsal araştırmada, 921 Alman çocuk, ev temelli okuryazarlık ortamının dil becerileri üzerindeki etkisi kapsamında anaokulundan ilkokul birinci sınıfa kadar incelenmiştir. Araştırmanın sonuçları, okuma-yazmaya ev temelli aile katılımının dil yeterliklerinin gelişimine katkı sağladığını göstermiştir. Ayrıca araştırmaya göre, ev temelli okuryazarlık ortamı, sözcük dağarcığının ve sesbilgisel farkındalığın gelişimine katkı sağlamakla kalmamakta, ilkokuma yazma öğretimine de özellikle sesbilgisel açıdan yardımcı olmaktadır.

Skibbe ve diğerlerinin (2013) gerçekleştirdiği araştırmada, 77 ebeveyn ile okul öncesi çağındaki çocukları bir yıl içinde iki kez birlikte davetiye yazarken videoya kaydedilmiştir. Ebeveyn yazma desteği süresince, ebeveynlerin grafofonemik desteği (harf-ses uyumu), yazdırma desteğini (harfi yazma) ve kesinlik talebi (yazma hatalarının düzeltilmesi beklentisi) kodlanmıştır. Araştırmanın sonucunda, okul öncesi dönemde grafofonemik destek ile yazı desteğinin çocukların kod çözme becerilerini yordadığı, grafofonemik desteğin de çocukların gelecekteki sesbilgisel farkındalığını yordadığı ortaya çıkmıştır. Ayrıca, her iki destek türünün de çocukların sözcük dağarcığı puanlarını yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada, hatalarını düzeltmeleri için ailelerin çocuklarına nadiren uyarıda bulundukları ortaya çıkmıştır. Bu durumun çocukların yazı performanslarına herhangi bir yansıması ise olmamıştır.

Bindman ve diğerlerinin (2014) yaptığı araştırmada, ebeveynlerin etkileşimli bir yazma görevi sırasında okul öncesi çocuklara sunduğu yardımın doğasını ve bu destekle ilgili dil becerileri, okuryazarlık, ince motor becerileri arasındaki ilişkileri incelemek amaçlanmıştır. Araştırmaya toplamda 135 okul öncesi çocuğu katılmıştır. Çocuklar ve ebeveynleri, sözde bir doğum günü partisi için birlikte yarı yapılandırılmış bir davetiye yazarken gözlemlenmiştir. Çocukların sesbilgisel farkındalığı, alfabe bilgisi, sözcük çözümlemesi, sözcük dağarcığı ve ince motor becerileri ayrıca bireysel olarak değerlendirilmiştir. Araştırmanın sonucunda, ebeveynlerin sesbirim-yazıbirim eşleşimi ile harflerin yazımı için değişken ve düşük düzeyde bir destek sağladıkları ortaya çıkmıştır. Ayrıca, ebeveynlerin işaret edip hataları çocuklara buldurmak yerine, sıklıkla hataları doğrudan çocuklara gösterdikleri görülmüştür.

Dewarle (2014), yüksek lisans tezinde, aile ve öğretmenlerin çocuklara ait okuma-yazma becerilerini geliştirmek için birlikte gerçekleştirdikleri uygulamaları nitel yollarla incelemiş ve bu bağlamda, aile-öğretmen iş birliğini açıklamaya çalışmıştır. Araştırmanın sonucunda, ebeveynlerin istemeden evde çocuklarıyla birlikte çeşitli okuma-yazma etkinliklerine katıldıkları; ancak evde doğal olarak gerçekleşen okuma-yazma etkinliklerinden çok, okuldan gelen okuma-yazma etkinliklerine daha fazla değer verdikleri ortaya çıkmıştır. Ayrıca, öğretmenlerin çocuğun okuryazarlık gelişimini desteklemek için ev etkinliklerini gözden geçirerek, ebeveynleri desteklediği ortaya çıkmıştır. Ebeveynlere göre, tarafgir olma ve bahane uydurmanın eğitime destek sağlamamakla eş anlamlı olduğu görülmüştür. Ayrıca, ebeveynlerin olumsuz değerlendirilebilecek durumları, öğretmenle paylaşmadıkları ortaya çıkmıştır.

Steiner (2014), araştırmasında, sosyo-kültürel açıdan dezavantajlı iki birinci sınıf arasında gerçekleştirilen aile okuryazarlığı müdahalesini incelemektedir. Deney ve kontrol sınıflarında altı ebeveyn ve bir sınıf öğretmeni, ev-okul ortaklığı kurmaya yönelik uygulamaları öğrenmişler; ancak deney grubu farklı olarak, aile okuryazarlığı desteği almıştır. Araştırma sonucunda, katılımcı ebeveynlerin tümünün hikâyeyi etkili okuma stratejilerini daha fazla kullandıklarını ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin yazma becerileri kapsamında deney ve kontrol grupları karşılaştırıldığında ise deney grubu lehine istatistiksel anlamda farklılıklar ortaya çıkmıştır.

Marjanovic Umek ve diğerlerinin (2015) gerçekleştirdiği araştırmada, ailedeki bazı sosyo-kültürel etmenlerin erken çocukluk çağındaki çocukların dilleri üzerindeki etkisini ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Örneklem, 1-6 yaş arası çocuğu olan 86 aileden oluşmuştur. Aile ortamının sosyal, ekonomik ve kültürel etmenleri, ebeveynlerin okuryazarlığı, ebeveynlerin çocuk gelişimine ilişkin bilgileri, çocukların etkileşimli okumaya maruz kalma durumu ve çocuk diline ilişkin veriler aile ortamından elde edilmiştir. Varsayılan yapısal modeli doğrulamak için yol analizi kullanılmıştır. Aile ortamının sosyal ve ekonomik etmenleri, ebeveynlerin çocukların gelişimi hakkındaki bilgileri ve ebeveynlerin okuryazarlık durumu bağımsız değişkenler olarak, ebeveynlerin çocuklarının dilini teşvik etmek için kullandıkları etkinlikler aracı değişkenler olarak, çocukların erken okuryazarlık becerileri ve dili bağımlı değişken olarak incelenmiştir. Analiz sonuçları, varsayılan yapısal modelin verilere iyi uyum sağladığını göstermiştir. Ebeveyn eğitimi, ailenin maddi durumu, ebeveynlerin çocukların gelişimi hakkındaki bilgisi ve ebeveynlerin okuryazarlığı, çocukların dil

becerilerine ilişkin varyansın %13'ünü açıklamıştır. Elde edilen sonuçlar; ailelerin sosyal, ekonomik ve kültürel özelliklerinin erken çocukluk dönemi dil becerileri üzerindeki önemli etkisini doğrulamıştır.

Crosby ve diğerlerinin (2015) gerçekleştirdiği araştırmaya göre, çocukların okuryazarlık gelişimine ebeveynlerin katılımı, erken okuryazarlık becerilerinin gelişimine katkı sağlasa da okul temelli ebeveyn katılım programlarının etkinliği ve sürdürülebilirliğine ilişkin çalışmalar çok sayıda değildir. Bu kapsamda, okul personeli tarafından uygulanan okul temelli veli katılımı programının etkililiği ve kalıcılığı, bir devlet okulunda üç yıl boyunca incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda, katılım programının çocukların temel okuryazarlık yeterliklerini artırdığı ortaya çıkmıştır. Araştırmacılar ayrıca, etkili ve sistemli ebeveyn katılım programlarının mümkün olduğunu, bu sürecin program geliştirmenin belirli ilkelerine göre yönlendirilebileceğini ve kararlı bir öğretim kadrosu tarafından uygulanabileceğini belirtmişlerdir.

Can ve Ginsburg Block'un (2016) gerçekleştirdiği araştırmada, ev temelli okuma yazma ortamları ile düşük gelirli aileler ve okul öncesi dönemdeki çocukları arasındaki etkileşimi daha iyi anlamak için ailenin eğitim düzeyi, aile stresi, aile katılımına dayalı ev temelli eğitim etkinlikleri incelenmiştir. Araştırmaya 3-5 yaş aralığında çocukları bulunan 78 aile katılmıştır. Gerçekleştirilen hiyerarşik regresyon sonuçlarına göre, ailelerin eğitim düzeyleri kontrol edildiğinde, tüm stres etmenlerinin ev temelli etkinlik ortamını, etkileşimli okumayı, ailenin okuma modeli olması ve yönlendirmesini yordadığı görülmüştür. Ancak, ne eğitim düzeyinin ne de stres düzeyinin dil becerilerini doğrudan geliştirici etkinlikleri yordamadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ailelerin eğitim düzeyi kontrol edildiğinde, diğer stres türlerine oranla olumsuz aile-çocuk etkileşiminden kaynaklanan stresin, ev temelli katılım ortamını (%9) ile ailelerin okuma modelliği ve yönlendiriciliğini (%6) daha fazla yordadığı ortaya çıkmıştır.

Alston Abel ve Berninger'in (2018) okuryazarlık gelişimine ilişkin beş yıllık boylamsal çalışmasında (birinci sınıftan beşinci sınıfa kadar ve üçüncü sınıftan yedinci sınıfa kadar), ebeveynlerin evde okuryazarlıkla ilgili anketlere verdiği yanıtlar arasındaki ilişkiler ile çocukların üniversitede yıllık olarak değerlendirilen okuma ve yazma başarısı incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda, okuma ve yazma başarısı ile ev temelli aile katılım etkinliklerinin sıklığı arasında olumlu yönde bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca, okuma yazma başarısı düşük çocukların ailelerinin, yüksek başarıya sahip çocuklarınkinden daha çok katılım gösterdikleri görülmüştür.

Arrimada, Torrance ve Fidalgo'nun (2018) birden çok tekli durum çalışması kullandığı araştırmasında, ilkokula yeni başlayan İspanyol öğrencilere ait yazma becerilerinin aile destekli geliştirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın katılımcıları sekiz farklı birinci sınıfın öğrencilerinden oluşmuştur. Araştırmanın ilk aşamasında öğrenciler, ilk 120 günü boyunca haftada iki kez yazma görevlerini gerçekleştirmişlerdir. Görevlerin ardından el yazısı ve kompozisyon kalitesi bakımından değerlendirilen öğrencilerden 12'sinin yazma sorunları olduğu tespit edilmiştir. Bu öğrenciler, sonraki 72 gün boyunca ailelerinden yazma becerilerine ilişkin eğitim almışlardır. Araştırmanın sonunda, söz konusu öğrencilerden 10'unun yazma becerilerinde gelişim görüldüğü, bu 10 kişiden sekizinin ise sınıftaki diğer öğrencilerin seviyesine ulaştığı ortaya çıkmıştır.

Lynch (2019) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, babaların çocuklarıyla olan ilişkilerinin ortaya çıkarılması ve öğrencilerin öğrenimine yardımcı olmak amacıyla babaların okullara yönelik tavsiyeleri hakkında veri toplanmıştır. Veriler, görüşme tekniği aracılığıyla gönüllü olan, kültürel açıdan farklı geçmişlere sahip 13 babadan toplanmıştır. Çözümlemeler sonucunda üç tema bulunmuştur: a) ortak baba-çocuk ilgileri ve uygulamaları, b) öğrencinin okuldaki ilgisi ve seçiminin önemi ve c) öğrencilerin yazma zorlukları ve benlik kavramı sorunları. Baba görüşmelerinin ardından öğrenci katılımı ve okuryazarlık öğretimine bakış açıları hakkında bilgi toplamak amacıyla öğretmenlere görüşme davetiyesi gönderilmiştir. Buna iki 2. sınıf öğretmeni onay vermiş ve bu doğrultuda iki tema ortaya çıkmıştır. Bunlar, a) çocukların okul içi okuma ve yazmaya yönelik motivasyonu ile b) öğretmenin baba-çocuk etkileşimine ilişkin bilgisidir.

Iroegbu ve Igweike (2020), ilkokul öğrencilerine ait okuma becerilerinin gelişiminde ebeveyn katılımının etkisini araştırmıştır. Bu kapsamda, öğrencilerin okuma becerilerinin gelişim düzeyi belirlenmiştir. Ankete dayalı olarak betimsel desenle gerçekleştirilen araştırmanın örneklemeni Nijerya'daki 308 öğrenci ve aileleri oluşturmuştur. Sonuçlar, öğrencilerin okuma becerilerinin ortalama düzeyde olduğunu göstermiştir. Ayrıca sonuçlar, ebeveyn katılımının okuma becerilerinin gelişimi üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu gösterirken, ebeveyn eğitim düzeyinin okuma becerisinin gelişimi üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı görülmüştür.

Zhang ve diğerlerine (2020) göre, her ne kadar batı toplumlarında evde okuryazarlık ortamının okumayı öğrenmedeki rolü üzerine birçok araştırma

gerçekleştirilse de Çinceye ilişkin ev temelli okuma yazma ortamının rolü hakkında çok az şey bilinmektedir. Ayrıca, Çin'deki az sayıda çalışma, ev temelli okuryazarlık ortamının okuduğunu anlama üzerindeki etkisini test etmiştir. Bu doğrultuda araştırmacılar, ev temelli okuryazarlık ortamının farklı yönlerinin (resmi okuryazarlık deneyimleri, resmi olmayan okuryazarlık deneyimleri ve okuryazarlık kaynaklarına erişim) Çince okuduğunu anlama üzerindeki doğrudan ve dolaylı etkilerini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya anaokulu üçüncü sınıf öğrencisi olan 159 çocuk (70 kız ve 89 erkek) katılmış ve onların ilk iki yıllarına ait performansları değerlendirilmiştir. Anaokulunda, erken okuryazarlık becerileri (sözcük bilgisi, sesbilgisel farkındalık, pinyin bilgisi, hızlı isimlendirme), birinci sınıfta sözcük okuma, ikinci sınıfta ise okuduğunu anlama kapsamında değerlendirme yapılmıştır. Ayrıca aileler, eğitim ve gelir düzeyleri, ev temelli okuryazarlık etkinliklerinin sıklığı, evdeki çocuk kitabı sayısı ve beklentilerine ilişkin anket doldurmuştur. Yapısal eşitlik modellemesinin sonuçlarına göre resmi okuryazarlık deneyimleri, pinyin bilgisinin sözcük okumaya etkisi yoluyla okuduğunu anlamayı yordamıştır. Okuryazarlık kaynaklarına erişim; hızlı adlandırma, sesbilgisel farkındalık ve sözcük dağarcığının etkileri aracılığıyla okuduğunu anlamayı yordamıştır. Son olarak, resmi olmayan okuryazarlık deneyimlerinin ortaya çıkan okuryazarlık becerileri ile okuma sonuçlarının hiçbirini yordayamadığı ortaya çıkmıştır.

Akinrinmade, Ammani ve Zuilkowski (2021) tarafından gerçekleştiren nitel araştırma, Kuzey Nijerya'daki ebeveynlerin Covid-19 sürecindeki aile katılım deneyimlerini araştırmayı amaçlamıştır. Bu kapsamda, 15 ebeveyn ile derinlemesine görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda, beklenen güçlüklerin yanında, beklenmedik güçlüklerin de yaşandığı ortaya çıkmıştır. Araştırmanın sonucunda, okuryazarlığa ilişkin ders kitaplarının, uygun öğrenme ortamlarının eksik olduğu; ailelerin katılıma yönelik öğretim stratejileri hakkında bilgilerinin yetersiz kaldığı ve katılım gerçekleştirmek için zamanlarının kısıtlı olduğu ortaya çıkmıştır. Bu olumsuzluklara rağmen, kapanma süresince, çocuklarıyla daha iyi ilişkiler kurma fırsatı yakaladıkları, ahlaki gelişim ve disiplin konularında çocuklarıyla iletişim kurdukları sonucuna da ulaşılmıştır.

Segal, Martin Chang ve Patel (2021) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, ebeveynlerin okumayla ilgili bilgileri (sesbilgisel farkındalık, hece bilgisi, düzenli ve düzensiz sözcük yazımlarının belirlenmesi) ile bu bilgilerin iki farklı yazma görevine etkileri incelenmiştir Bu görevlerden biri, bir anaokulu öğrencisinin yazma öyküsüne

verilen yanıtları (Görev 1, N = 75), diğeri ise ebeveynlerin kendi çocuklarıyla ortak yazma etkinliğine aracılık etmeleriyle (Görev 2, n = 70) ilgili olmuştur. Araştırmanın sonucunda, ebeveynlerin okumayla ilgili bilgisi her iki görevle de pozitif yönde ilişkili çıkmıştır. Ebeveynlerin okumayla ilgili bilgileri, aynı zamanda görev 1'de etkili yazma tekniklerinin modellenmesiyle olumlu yönde ilişkili çıkmasına rağmen; Görev 2'de dikte etmeyle (yapı iskelesinin daha düşük bir türü) olumsuz yönde ilişkili çıkmıştır. Ayrıca, ebeveynlerin çocuklara yardım ederken genellikle gelişimsel olarak uygun uygulamalar sergiledikleri; okumayla ilgili bilgisi daha yüksek olan ebeveynlerin, çocukların yazıları hakkında yorum yaparken veya yazılarına destek verirken daha fazla destekleyici geri bildirim sundukları görülmüştür.

Dicataldo, Rowe ve Roch (2022) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, okul öncesi çocukların erken dil ve okuryazarlık becerilerini geliştirmeyi amaçlayan aile odaklı ve etkileşimli kitap okuma etkinliklerinin uygulanabilirliği ve etkililiği incelenmiştir. 40 İtalyan okul öncesi çocuktan (Yaş=62,9 ay, SD=6,3) ve ebeveynlerinden oluşan katılımcılar; deney grubu (n = 12); bilgi grubu (n = 12) ve kontrol grubu (n = 16) olmak üzere üçe ayrılmıştır. Etkinliklerin sözlü dil becerilerine yönelik etkililiği, etkinlik öncesi ve sonrası gelişmeler çözümlenerek incelenmiştir. Sonuçlar, etkileşimli kitap okuma stratejilerinin kullanıldığı altı haftalık kısa bir etkinliğin bile okul öncesindeki çocukların erken dil ve okuryazarlık becerilerinde ve ebeveynlerin etkileşim davranışlarında iyileşmelere yol açtığını göstermiştir.

Kasakula'nın (2022) gerçekleştirdiği araştırma, okuma-yazma öğretimine ebeveynlerin katılımını sağlamak için ilkokullarda neler yapıldığını açıklamayı amaçlamıştır. Araştırmada, nitel araştırma yaklaşımı kullanılmış ve bu doğrultuda veriler; görüşmeler, doküman incelemesi ve odak grup görüşmesi aracılığıyla toplanmıştır. Sonuç olarak, birçok okulda ilkokuma yazma öğrenimine ebeveynlerin katılımının "Read to Succeed" gibi okullarla çalışan bazı iş birliği ortakları tarafından uygulamaya konan stratejiler yoluyla gerçekleştiği ortaya çıkmıştır. Bu ortaklar tarafından uygulamaya konulan stratejiler, öğretmenlerin ve ebeveynlerin birlikte çalışmasını sağlamış; böylece ebeveynler, çocuklarının ilkokuma yazma öğrenimine etkin olarak katılabilmişlerdir. Ayrıca araştırma sonucunda, ilkokuma yazma öğretimine ebeveynlerin katılımını artırmak için üniversitelerin öğretmen eğitimi programlarına, okuma yazmaya aile katılımı dersleri konulması önerilmiştir.

Bigozzi, Vettori ve Incognito (2023) tarafından gerçekleştirilen boylamsal araştırma, okul öncesi dönemdeki çocuklara ait okuryazarlık becerilerini (yazıbirimsel ve sesbilgisel farkındalık), ev temelli okuma-yazma ortamının niteliği ile söz konusu çocukların ilkokulda gösterdiği okuma-yazma becerileri üzerindeki aracı rolünü ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Araştırmaya katılan 115 çocuk, erken okuryazarlık görevlerini tamamlamış, aileleri de bu sürece ilişkin evde okuryazarlık anketini doldurmuştur. Daha sonra ise ilkokula geçen çocuklar; yazma (dikte etme, hatasız yazma ve akıcılık) ve sesbilgisel stratejinin kullanımı (bir metin okuma görevinde doğruluk ve hız) becerilerine ilişkin standartlaştırılmış değerlendirmeleri tamamlamışlardır. Araştırmanın sonucunda, okul öncesi döneme ait yazıbirimsel farkındalık düzeyinin ev temelli okuma-yazma ortamının niteliği ile okuma hızı ($\beta = -0.17$, $p < 0.05$) ve yazma doğruluğu ($\beta = 0.10$, $p < 0.05$) arasındaki ilişkiye tamamen aracılık ettiği; ancak hatasız okuma becerisine aracılık etmediği ortaya çıkmıştır.

Feng ve Tan'ın (2023) araştırmasında, Çin'deki 874 okul öncesi çocuğun dil becerilerindeki gelişim ile ev temelli aile katılımı ve ev-okul iletişimi arasındaki ilişki ele alınmıştır. Araştırma sonucunda, ev temelli katılımın çocukların dil becerilerini artırdığını ortaya çıkmıştır. Şaşırtıcı bir şekilde, ev-okul iletişiminin çocukların dil yeteneklerini olumsuz yönde etkilediği de bulunmuştur. Üstelik okul temelli katılımın çocukların dil yetenekleriyle anlamlı bir ilişkisi olmadığı ortaya çıkmıştır.

3.2. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Gül (2007), okuryazarlık becerisinin kavramsal içeriğini, normal gelişim gösteren ve özel gereksinimli bireylerin okuryazarlık sürecine aile katılımını arttırmaya yönelik yaklaşımları ilgili alanyazın çalışmaları eşliğinde tartışmıştır. Çalışmada, çocuklar için en yakın ve güvenilir bilgi kaynakları olan ailelerin aynı zamanda bebeklik döneminden itibaren tutumların şekillenmesinde etkili olan modeller olduğuna; dolayısıyla, ebeveynin okuryazarlık deneyimleri ve tutumlarının çocuklara sunulan fırsatlar ve çocukların okuryazarlığa yönelik bakış açıları üzerinde de etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Şerefli'nin (2008) gerçekleştirdiği yüksek lisans tez araştırmasında, Ses Esaslı Okuma Yazma Öğretiminin ailelere yüklediği sorumluluklar ile ailelerin ilkokuma yazma başarısına etkileri araştırılmıştır. Araştırmanın örneklemini 704 öğrenci velisi ve 115 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Veriler, her iki gruba da yöneltilen yedişer soruluk

anketlerle toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda, ailelerin sosyo-ekonomik düzeyinin ve evde sağlanan kültürel ortamın, evde katılım süreçlerinin düzeyine ve biçimine etki ettiği görülmüştür. Ailelerin kitap okuma alışkanlıklarının, araç-gereç temin etme düzeylerinin, pekiştirme ve ödüllendirme tarifelerinden yararlanma durumlarının, aile içi olumsuzlukları çocuğa yansıtıp yansıtmadıklarının, çocuğu okul dışı ortamlara da dâhil edip etmediklerinin sosyo-ekonomik düzeye göre değiştiği belirlenmiştir. Yine araştırmaya göre, sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan ailelerin öğretmen ile yeterli ilişkiler kurmadığı ortaya çıkmaktadır.

Kızıltaş (2009), yüksek lisans tez araştırmasında, okul öncesi eğitimde kullanılan aile katılım uygulamalarının 5-6 yaş grubundaki çocukların dil becerilerine etkisini bulmayı amaçlamıştır. Bu doğrultuda, ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen tercih edilmiştir. Veriler, bir devlet okulunda eğitim gören 40 öğrenciden ve deney grubundaki 20 öğrencinin ailelerinden toplanmıştır. Bunun için dil becerisi gözlem formu, sistematik gözlem formu ve aile katılımı değerlendirme formları kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, dil becerisi gözlem formundan elde edilen verilere göre, deney grubu lehine anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. Sistematik gözlem bulgularına göre ise katılım uygulamaları sonucunda, deney grubu öğrencilerinin dil becerilerinin geliştiği görülmüştür. Bunların yanında, katılım uygulamalarına ilişkin aile değerlendirmelerinin genel olarak olumlu olduğu ortaya çıkmıştır.

Büyüktaşkapu (2012) tarafından gerçekleştirilen araştırmada anasınıfına devam eden altı yaş çocukları için hazırlanan Aile Destekli Okumaya Hazırlık Programının çocukların ileriki okuma başarılarına etkisi araştırılmıştır. Bu amaçla ana sınıfında Aile Destekli Okumaya Hazırlık Programı'na katılan ve ilkokul birinci sınıfa devam eden 25 çocuğun okuma becerileri, anasınıfına gitmiş ve ilkokul birinci sınıfa devam eden 25 çocuğun okuma becerileri ile karşılaştırılarak incelenmiştir. Araştırmada, çocukların ilkokuldaki okuma başarılarını tespit etmek amacıyla "Temel Okuma Yazma Becerileri Ölçeği", "Okuduğunu Anlama Ölçekleri", "Mekanik Okuma Becerisi Gözlem Formu" ve "Yazma Becerisi Ölçekleri" kullanılmıştır. Ölçekler, ilkokul birinci sınıf birinci dönem ortası (aralık ayı) ve ikinci dönem ortasında (nisan ayı) olmak üzere iki kez uygulanmıştır. Araştırma sonucunda; Aile Destekli Okumaya Hazırlık Programı'na katılan çocukların okuma başarılarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Cakiroglu ve Kuruyer'in (2012) gerçekleştirdiği araştırma, ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuma yazma becerisini edinme sürecine ailelerin katılım gösterip

göstermediklerini, katılım gösteren ailelerin bu süreçte ne kadar etkili olduğunu öğretmen ve veli görüşlerine göre açıklamaya çalışmıştır. Bu kapsamda, öğretmen ve ailelerin karşılıklı beklentileri, sürecin işleyişi, öğretmen-aile iletişimi ve ev çalışmaları hakkında öğretmen ve ailelerden anketler yoluyla veri toplanmıştır. Öğretmen ve veli görüşleri genel olarak değerlendirildiğinde, öğretmen ve ailelerin ilkokuma yazmaya katılımın değerine inanmalarına rağmen; daha az duyarlı oldukları ve katılımı sürdürme konusunda bilgi ve beceri yönünden yetersiz kaldıkları ortaya çıkmıştır.

Özen Altınkaynak (2014), doktora tez araştırmasında; aileye, çocuğa ve öğretim programlarına uygun bir okuma-yazmaya hazırlık programının geliştirilmesini amaçlamıştır. Bunun yanında, programın okuma-yazmaya hazırlığa ilişkin aile görüş ve uygulamalarına ve çocukların okuma-yazmaya hazırlık becerilerine etkisi de ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Geliştirilen programın etkililiğini belirlemek için ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmış; deney grubunu Aile Temelli Okuma Yazmaya Hazırlık Programı'na katılan aile ve çocukları, kontrol grubunu ise programa katılmayan aile ve çocukları oluşturmuştur. Deney grubundaki ebeveynlere 23 oturumluk eğitim programı uygulanmıştır. Plasebo grubu olarak belirlenen aileler için 20 hafta süren seminerler düzenlenmiştir. Kontrol grubuna ise herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. Program etkisinin uzun soluklu olup olmadığını ortaya çıkarmak için uygulamadan dört ay sonra izleme testi gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın verileri "Okuma Yazmaya Hazırlık Sürecine İlişkin Aile Görüşleri Ölçeği", "Okuma Yazmaya Hazırlık Sürecinde Aile Uygulamaları Ölçeği", "Fonolojik Farkındalık Ölçeği" ile "Türkçe İfade Edici ve Alıcı Dil Becerileri Testi ve "Frostig Görsel Algı Testi" aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda, söz konusu programın ailelerin okuma yazmaya hazırlık sürecine ilişkin görüş ve uygulamaları üzerinde etkili olduğu ortaya çıkmıştır. Programın çocuklara ait erken okuryazarlık becerilerini olumlu yönde etkilediği sonucuna da ulaşılmıştır. Programın ses farkındalığı, görsel algı, alıcı ve ifade edici dil becerileri ile sözcük ve yazı farkındalığı becerileri kapsamında uzun süreli etkiye sahip olduğu da görülmüştür.

Harmandar (2019) tarafından gerçekleştirilen yüksek lisans tez araştırmasında, okul öncesi ailelerinin erken okuryazarlık farkındalıkları ile dil becerilerine yönelik eğitimlere ilişkin tercihlerinin, çeşitli demografik özelliklere göre betimlenmesi amaçlanmıştır. Tarama deseninde gerçekleştirilen araştırma, 640 ebeveyn ile gerçekleştirilmiştir. Veriler, "Okul Öncesi Dönemde Dil Becerilerine Yönelik Ebeveyn

Görüşleri" adlı soru formu ile toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda, ailelerin çocuklarına orta düzeyde erken okuryazarlık deneyimleri sundukları; okul türü, çocuğun cinsiyeti, ebeveynlerin eğitim düzeyi gibi demografik özelliklere göre ebeveyn-çocuk arasında gerçekleşen bu deneyimlerin farklılaştığı ortaya çıkmıştır. Ayrıca, dil becerilerinin desteklenmesi bağlamında ebeveynlerin okuldan beklentilerinin yüksek olduğu, dilin desteklenmesine ilişkin benimsenen tercihlerin sosyo-ekonomik düzey, kardeş sayısı gibi değişkenlere göre farklılaştığı bulunmuştur.

Özen Altınkaynak'ın (2019) gerçekleştirdiği araştırmada, okuma yazmaya hazırlık sürecine ilişkin annelerin görüşleri ortaya çıkarılmıştır. Bu amaçla Aile Temelli Okuma Yazmaya Hazırlık Programı öncesi ve sonrasında ailelerle yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Katılımcıları, Kars ilinde MEB'e bağlı bir ilkokulun anasınıfında eğitim gören 25 çocuğun annesi oluşturmuştur. Araştırmanın sonucunda, program öncesi ve sonrası aile görüşlerinin farklılaştığı; son yapılan görüşmede, okuma yazmaya hazırlık sürecine ilişkin görüşlerinin daha olumlu olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca ailelere göre, program sonrasında uygulamaların da olumlu yönde değiştiği görülmüştür.

Şahin (2019) tarafından gerçekleştirilen yüksek lisans tez araştırmasında, ilkokuma yazma süresine aile katılım düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda, İstanbul ilindeki farklı okullarda ikinci sınıfa başlamış 200 öğrenci ve aileleriyle yüz yüze anket uygulanmıştır. Anket formunda, ailenin demografik bilgiler, öğrencinin eğitim bilgileri, okuma yazma alışkanlıkları, ailenin okuma yazmaya katılımına ilişkin sorular ile öğrencinin okuma ve yazmayı hangi düzeyde öğrendiklerini ortaya çıkarmak için kazanımlar yer almıştır. Araştırmanın sonunda; demografik özelliklerin, okul öncesi eğitimi alma durumunun, okul öncesi eğitim alınan okul türü ve eğitimin süresinin, devam edilen okulun türünün okuma ve yazma başarısını etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Bunların yanında, kız öğrencilerin okuma-yazma ilgi ve başarılarının erkek çocuklardan daha yüksek olduğu, daha iyi ev temelli okuryazarlık ortamına sahip olan öğrencilerin okuma-yazmada daha başarılı olduğu, en fazla katılım gösteren ebeveynlerin anneler olduğu, öğretmenle etkili iletişim kuran ailelere sahip çocukların okuma yazma başarısının daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Işıtan, Saçkes ve Biber'in (2020) yaptığı araştırma, ebeveynlerin evde çocuklarına düzenli kitap okumasının yazı farkındalıkları etkisini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Bu doğrultuda, Balıkesir ilk merkezinde yaşayan orta sosyo-ekonomik düzeydeki 20 aile ve

çocuklarından veri toplanmıştır. Tek grup ön test-son test deneysel desene göre gerçekleştirilen araştırmada, hem ön hem de son testlerde "Ekren Çocukluk Dönemi Yazı Farkındalığı Kontrol Listesi" kullanılmıştır. Uygulama sürecinde, ebeveynlerden sekiz resimli kitabı haftada iki kez okumaları istenmiştir. Araştırma sonucunda, evde sadece düzenli kitap okunduğunda bile çocukların yazı farkındalığı becerilerinde gelişme görüldüğü ortaya çıkmıştır.

Kıvrak ve Yıldırım (2020), yaptıkları araştırmada ilkokuma yazmaya aile katılımını, birinci sınıf öğretmenlerinin gözünden değerlendirmeyi amaçlamışlardır. Durum çalışması olarak desenlenen araştırmaya Kars ilinde görev yapmakta olan 43 birinci sınıf öğretmeni katılmıştır. Veriler, açık uçlu sorulardan oluşan anket formu aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmanın sonunda, aile katılımına yönelik çalışmaların ailelere pek de fayda sağlamadığı, katılım yetersizliklerine ilişkin en büyük sebeplerin ise aile beklenti ve önceliklerinden kaynaklandığı ortaya çıkmıştır. Bunların yanında, aile desteği alan öğrencilerin diğer öğrencilerden farklılaştığı sonucuna da ulaşılmıştır.

Kılıç ve Geçit'in (2022) araştırması, veli bilgilendirme programının ilkokuma yazma sürecine katkılarını ortaya çıkarmak için gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırmanın özel durum modeline göre gerçekleştirildiği belirtilen araştırmada, birinci sınıfı okuyan 41 öğrenci, onların velileri ile sınıf öğretmeni yer almıştır. Betimsel olarak çözümlenen verilerden elde edilen sonuçlara göre; velilerin çocuklarını yanlış yönlendirme davranışından kaçındıkları ve öğretmenle daha fazla iletişim kurmayı denedikleri ortaya çıkmıştır. Bu durumların da öğrencilerin okuma-yazmaya daha erken geçmelerini ve başarısızlık algısına kapılmalarını önlediği fark edilmiştir.

Sağırlı (2022), ilkokuma yazma sürecinde velinin yeri ve önemini öğretmen görüşlerinden elde ettiği bulgulara göre açıklamıştır. Araştırmada, nitel desenlerden biri olan durum çalışması kullanılmış; veriler, İstanbul'daki devlet okullarında görev yapan 12 sınıf öğretmeninden yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda, eğitim düzeyi yüksek ailelerin çocuklarının ilkokuma yazma başarısını olumlu yönde etkiledikleri ortaya çıkmıştır. Ayrıca, ailelerin ilkokuma yazma yöntem ve teknikleriyle ilişkisinin konu hakkındaki bilgilerine, ilgilerine ve bazı özelliklere göre değiştiği sonucuna ulaşılmıştır. Bunların yanında, öğretim sürecine aile desteği kadar, bu desteğin istendik yönde ve doğru bir şekilde yapılması gerektiği de öğretmenler tarafından vurgulanmıştır.

Yurtbakan ve Yurtbakan (2022) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, okul öncesi annelerinin etkileşimli okuma uygulamasına ilişkin deneyimlerini açıklamak amaçlanmıştır. Nitel araştırma yaklaşımının fenomenoloji desenine göre tasarlanan araştırma, yedi anne ile gerçekleştirilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme bulgularından elde edilen sonuca göre, annelerin geleneksel yöntemlerle kitap okudukları için çocuklarında sadece dinleme becerilerinin geliştiğine inandıkları, ailelerin etkileşimli okumayı daha eğlenceli bulduğu, çocukların hayal dünyalarını geliştirdiğine inandıkları için bundan sonra bu yöntemi tercih edecekleri ortaya çıkmıştır. Ayrıca aileler, etkileşimli kitap okumanın kendilerinde empati duygusunu geliştirdiğini, çocuklarında ise bilişsel, duyuşsal ve sosyal açıdan pek çok gelişme sağladığını vurgulamışlardır.

Doğrudan okuma ve yazma becerilerine ilişkin aile katılım araştırmalarını yansıtan alanyazın incelemesinde, kuramsal araştırmalar ile derleme çalışmalarından öte, katılımcılardan veri toplamaya dayalı nicel, nitel ve karma araştırmalara yer verildiği anlaşılmaktadır. Bu kapsamda, yurt dışında yapılan araştırmalar ele alındığında, genel anlamda araştırmaların;

- Yaygın bir şekilde kullanılan programların etkililiği,
- Ev temelli katılıma ilişkin aile görüşleri,
- Erken okuryazarlığa aile katılımını etkileyen etmenler,
- Erken okuyazarlığa aile katılımının ilkokuldaki okuma-yazma başarısına etkisi,
- Ailenin sosyo-kültürel ve ekonomik özelliklerinin katılım sürecindeki belirleyici rolü,
- Ev temelli yazma görevlerinin erken yazma becerilerine katkısı,
- Etkileşimli okuma ve yazma uygulamalarının okuma-yazma başarısı ile ebeveyn-çocuk arasındaki ilişkiye etkisi,
- Aile-öğretmen iletişim ve iş birliğinin katılıma ve okuma-yazma başarısına etkisi,
- Okul temelli katılımın okuma-yazma becerileri ile okul-aile iletişimine katkıları,
- İlkokul öğretmenlerinin aile katılımına ilişkin algılarının değiştirilmesi,
- Okuma-yazmaya aile katılımını artırmak için okulların üstlendikleri görevler,
- Okuma-yazma becerilerinin gelişimine yönelik babaların tavsiyeleri,
- Covid-19 sürecinde ailelerin okuma-yamaya katılıma ilişkin deneyimleri,

- Ebeveynlerin okuma-yazmaya ilişkin bilgi ve deneyimlerinin çocukların dil becerilerine yansıması gibi konulara odaklandığı ortaya çıkmaktadır.

Her ne kadar farklı araştırmalar yapılmış olsa da araştırmaların konuları ve diğer özellikler bakımından ortak noktaları olduğu gözlenmektedir. Çalışmaların hemen hemen tümünün erken okuryazarlık sürecine aile katılımına yer verdiği, ilkokuma yazmaya aile katılımına ilişkin sınırlı çalışmaların olduğu ortaya çıkmaktadır. Ayrıca, okul temelli katılımdan çok, ev temelli katılım süreçlerinin ele alındığı, yazma becerisine göre okuma becerisine ilişkin araştırmaların daha çok olduğu görülmektedir. Özellikle, özgün bir aile katılım program ya da etkinliğinin geliştirilmesine ilişkin herhangi bir araştırmanın yer almadığı dikkat çekmektedir. Bunun yerine, var olan programların ya da çeşitli yöntem ve tekniklerin etkililiğinin ele alındığı çalışmalar fark edilmektedir.

Gerçekleştirilen araştırmalar arasında, nitel yaklaşımı benimseyenler olsa da çoğunun nicel araştırmalardan oluştuğu, katılımcılardan derinlemesine ve ayrıntılı bilgi toplamadıkları görülmektedir. Bunun yanında, karma yöntem araştırmalarına hemen hemen hiç rastlanmaması, dikkat çekici bir diğer nokta olarak görülmektedir. Söz konusu nicel araştırmaların, daha çok var olan durumu betimlemeye yönelik tarama modelinde desenlendiği fark edilmektedir. Ayrıca, nicel araştırmaların daha az bir kısmı, aile katılım uygulamalarının etkililiğini ele almıştır. Bunu ele alanların bir bölümü ise katılımcıları boylamsal olarak incelemiş; erken okuryazarlığa aile katılımının ileriki eğitim hayatına yansımalarını ortaya çıkarmıştır.

Nitel araştırmalar, var olan durumu sosyo-kültürel ve ekonomik bağlamlarında ele almış, bu doğrultuda daha çok görüşme ve gözlem süreçlerine yer verilmiş; aile ile öğretmenin algı, görüş ve beklentilerine ilişkin konular ön planda tutulmuştur.

Yurt içinde yapılan araştırmalar incelendiğinde ise okuma-yazmaya aile katılımına ilişkin geçmişin pek de geriye gitmediği görülmektedir. Genel hatlarıyla yurt dışındaki araştırmalarda elen alınan konuların benzerlerini ele alan yurt içi araştırmaların;

- Okul öncesi aile katılım uygulamalarının genelde dil becerilerine, özelde ise erken okuryazarlık becerilerine etkisi,
- Aile destekli erken okuryazarlık programlarının ilkokuldaki okuma-yazma öğretimine etkisi,
- Okuma yazma programının geliştirilmesi,

- Ailelerin erken okuryazarlığa ilişkin farkındalıkları,
- Ailenin demografik özelliklerinin erken okuryazarlık sürecine katılımlarına etkisi,
- Okuma-yazma hazırlık sürecine ilişkin aile görüşleri,
- Etkileşimli okuma etkinliklerinin yazı farkındalığı becerilerine katkısı ve ailelerin bu süreç hakkındaki deneyimleri,
- İlkokuma yazmaya aile katılım düzeyinin ve etkisinin belirlenmesi,
- Veli bilgilendirme toplantılarının ilkokuma yazma sürecine katkıları ve
- Öğretmenin gözünden ilkokuma yazmaya aile katılım durumunun betimlenmesi konularına eğilmiştir.

Söz konusu araştırma konuları göz önüne alındığında, yurt içinde gerçekleştirilen araştırmaların okul öncesi kapsamında; aile özelliklerinin erken okuryazarlığa katılımdaki belirleyici rolü, erken okuryazarlık becerilerine aile katılının etkisi, erken okuryazarlık programlarında ailenin yeri ve okuma-yazmaya hazırlıkta aile konularını daha çok ele aldıkları görülmektedir. İlkokul kapsamında ise çoğunlukla ilkokuma yazmaya aile katılım düzeyinin belirlenmesine ve katılım sürecinde karşılaşılan olumlu ve olumsuz durumların ortaya çıkarılmasına ilişkin araştırmalar gerçekleştirilmiştir. Yurt dışı alanyazınında olduğu gibi yurt içindeki araştırmalarda da ev temelli katılım süreçleri daha çok ele alınmış, özellikle ilkokuma yazma bağlamında özgün bir aile katılım program ya da etkinliğinin geliştirilmesine ilişkin herhangi bir araştırma yapılmamıştır.

Araştırmaların çoğunluğunun nicel yaklaşıma dayalı olarak gerçekleştirildiği görülmektedir. Söz konusu araştırmalar, betimsel bir şekilde tarama modeline dayalı olarak gerçekleştirilmiş, çok azı erken okuryazarlığa aile katılımının etkililiğini belirlemek için kontrol gruplu deneysel desenle yapılmıştır. Nitel araştırmalar da betimsel nicel araştırmalara paralel olarak, aile katılımının mevcut durumunu öğretmen ve ailelerin gözünden açıklamaya çalışmıştır. Nicel ve nitel araştırmaların varlığına karşın, yurt içi alanyazında da karma yaklaşıma dayalı araştırmaların yer almaması, dikkat çekici bir diğer nokta olarak karşımıza çıkmaktadır. Çünkü bazı araştırma sorularına daha etkili cevaplar verebilmek için nitel bulguların nicel bulgularla desteklenmesi, nicel bulguların da niteller aracılığıyla daha derin ve ayrıntılı bir şekilde açıklanması gerekebilmektedir.

Yurt dışında ve yurt içinde gerçekleştirilen araştırmalarda, aile katılımının erken okuryazarlık becerilerine katkı sağladığı; bu kapsamda, sesbilgisel farkındalık ve yazılı dil farkındalığına, sesbirim-yazıbirim arasında ilişki kurmaya, çözümleme becerilerine olumlu etki yaptığı ortaya çıkmıştır. Sosyo-kültürel ve ekonomik düzeyi yüksek aile çocuklarının okuma-yazma öğrenmesine daha çok katılım gösterdikleri, aile ve öğretmen arasındaki iletişim düzeyinin, aile katılımına doğrudan etki ettiği, ev temelli okuryazarlık ortamının aile katılımında ve okuma-yazma becerilerinin gelişiminde belirleyici olduğu, araştırmaların ortak olarak ulaştığı bulgular arasında yer almaktadır. Ayrıca hemen hemen tüm boylamsal araştırmalarda, erken okuryazarlığa aile katılımının çocuğun ilerleyen yaşlarındaki dil becerilerine önemli katkı getirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Erken okuryazarlıkta olduğu gibi, ilkokuma yazmaya aile katılımının paydaşlar tarafından önemli ve gerekli görüldüğü ortaya çıkmış; ancak ilkokuma yazmaya aile katılımının etkililiğine yönelik araştırmalar sınırlı kalmıştır.

Ulaşılan tüm araştırmalar göz önüne alındığında özetle; araştırmalarda daha çok erken okuryazarlıkta aile katılımına odaklanıldığı, var olan durumu betimleyen tarama çalışmalarının çoğunlukta olduğu, nitel araştırmaların görüşme ve açık uçlu anket tekniğinin ötesine geçmediği, durumu tüm yönleriyle derinlemesine ele alan karma yöntem araştırmalarının hemen hemen hiç olmadığı ortaya çıkmaktadır. Sonuç olarak;

- ilkokuma yazmaya aile katılımına yönelik sınırlı sayıda araştırma olması,
- doğrudan sürece ilişkin özgün program ve etkinliklerin geliştirilip uygulanmasına yönelik hiçbir çalışmaya rastlanmaması,
- var olan araştırmaların da betimlemekten öteye gitmemesi, alanyazının önemli bir eksiği olarak görülmektedir.

4. YÖNTEM

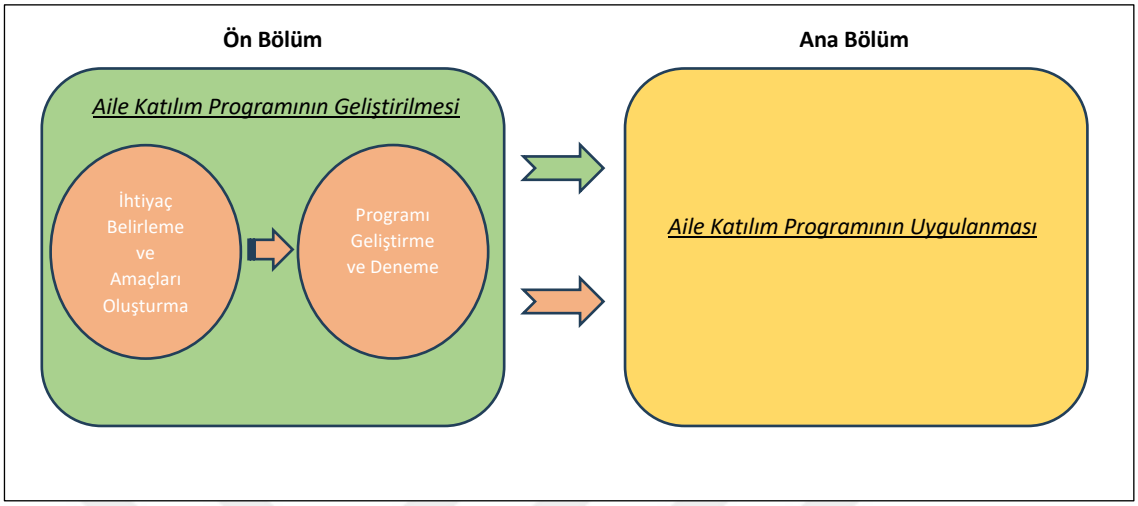
4.1. Araştırmanın Modeli

İlkokuma yazmaya ilişkin aile katılım programının geliştirilmesi, programın paydaşlara yansımasının ortaya çıkarılması ve ilkokuma yazma becerilerine katkısının belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilen araştırma; birbirini destekleyip tamamlayan ve eşgüdümlenmiş birden çok yöntemin birlikte kullanılmasını öngören çeşitlemeye (Patton, 1990) uygun olarak tasarlanmıştır. Bu doğrultuda araştırmada, karma yöntem desenlerinden *çok aşamalı desen* kullanılmıştır.

Karma yöntem araştırması, nitel ve nicel verilerin farklı paradigmalardan gelen desenler kullanılmasıyla toplanması ve elde edilen bu veri türlerinin bütünleştirilmesiyle oluşan bir araştırma yaklaşımıdır. Karma yöntem yaklaşımı, araştırma bağlamının anlaşılmasında nitel ve nicel verilerin tek başlarına yetersiz kaldığı; sonuçların açıklanması, görüşlerin çeşitlendirilmesi ve bulguların genelleştirilmesi gerektiği durumlarda kullanılmaktadır (Creswell, 2014; Teddlie ve Tashakkori, 2015). Çok aşamalı karma desen ise araştırmacının ya da araştırma ekibinin araştırmalarını aşamalar dizisi ya da ayrı çalışmalar şeklinde oluşturdukları ve söz konusu aşamaları paralel ya da sıralı desenlerin bir bileşkesi olarak tasarladıkları süreçlerdir. Bu süreç, gücünü programın amacını en iyi şekilde anlamak için birden fazla alt araştırmayı bir arada kullanmaktan almaktadır (Creswell, 2017).

Araştırma, *aile katılım programının geliştirilmesi* ve *aile katılım programının uygulanması* olmak üzere iki bölümden (ön bölüm-ana bölüm) oluşmaktadır. Bunlardan ilki olan *ön bölüm, ihtiyaç belirme ve amaçları oluşturma* ile *programı geliştirme ve deneme aşamalarına*, ana bölüm ise *iç içe geçmiş uygulama süreçlerine* dayanmaktadır. Başka bir ifadeyle ön bölümde, ilkokuma yazmaya aile katılım programının geliştirilmesi için paydaşların sürece ilişkin beklenti ve ihtiyaçları belirlenmiş, amaçlar listesi oluşturulmuş; bu doğrultuda, uygulamalı olarak program geliştirilmiş ve denenmiştir. Ana bölümde ise program uygulaması gerçekleştirilerek, paydaşlara yansımaları ve etkililiği ortaya çıkarılmıştır. Uzun bir zamana yayılan bu sürecin birden çok bölüm ve aşamadan oluşması, farklı nitel ve nicel desenler ile veri toplama tekniklerini gerektirmesi; çok aşamalı karma desenin kullanılmasında belirleyici olmuştur. Araştırma amaç ve alt soruları göz önüne alındığında, nitel bulguların nicellerle desteklenmesi, nicel bulguların ise nitellerle açıklanma ihtiyacı; nitel ve nicel yaklaşımları bir arada ve tamamlayıcı bir şekilde kullanmayı gerektirmektedir. Ayrıca

bu yolla veri çeşitlemesi sağlanarak, araştırmanın geçerlik ve güvenirliği de artırılabilmektedir.



Şekil 4.1. *Araştırmanın bölüm ve aşamaları*

Araştırmanın ön bölümü olan aile katılım programının geliştirilmesinde, *tekrarlı sıralı karma desen*; ana bölümü olan aile katılım programının uygulanmasında ise *iç içe karma desen* kullanılmıştır.

Tekrarlı sıralı karma desen, nitel ve nicel yaklaşıma dayalı süreçlerin ikiden fazla kademe içerecek şekilde tekrarlanmasından oluşan karmaşık bir yapı sergilemektedir. Bu yapı, farklı yöntemler aracılığıyla ortaya çıkan bulguların dinamik ve belirleyici ilişkisini de yansıtmakta; araştırma amaç ve alt amaçlarına göre, nitel-nicel-nitel (NİT→NİC→NİT) ya da nicel-nitel-nicel (NİC→NİT→NİC) gibi farklı sıralamalarda gerçekleştirilebilmektedir (Teddlie ve Tashakkori, 2015). Bu araştırmanın ön bölümünde ise nitel-nicel-nitel (NİT→NİC→NİT) tekrarlı sırasına yer verilmiş, sıranın nitel-nicel kısmını (NİT→NİC) *keşfedici sıralı karma desen* oluşturmuştur. Bu desen, araştırmanın ön bölümündeki ilk aşamada kullanılarak, ihtiyaç belirleme ve amaçları oluşturmaya hizmet etmiştir. *Keşfedici sıralı karma desen*, yukardaki sıradan da anlaşılacağı üzere, nicel veri toplama aracını geliştirmek ya da nicel süreçte belirleyici olan değişkenleri keşfetmek amacıyla nitel süreçle başlayan ve nicel süreçle devam eden bir sırayı içermektedir (Greene, Caracelli ve Graham, 1989; Creswell ve Plano Clark, 2015). Keşfedici sıralı karma desen kapsamında, ilkokuma yazma aile katılım programının geliştirilmesi için paydaşların sürece ilişkin beklenti ve ihtiyaçları

belirlenmiş, taslak amaçlar listesi oluşturulmuştur. Söz konusu nitel süreçten elde edilen bulgulara dayalı olarak, sınıf öğretmenlerine yönelik anket geliştirilmiştir. Kapalı uçlu anket verilerinin betimsel istatistiğe dayalı olarak çözümlendiği nicel bir süreç gerçekleştirilmiştir. Ardından, ihtiyaçların belirlenmesiyle oluşturulan aile katılım amaçları temel alınarak, katılım programının geliştirildiği ve denendiği *tekli durum çalışması* gerçekleştirilmiştir. Söz konusu nitel desen aynı zamanda, tekrarlı sıralı karma desenin son kısmını oluşturmuştur (NİT→NİC→NİT). *Tekli durum çalışması*, tek bir örnek olay ya da durumu, "nasıl" ve "neden" sorularını sorarak içinde bulunulan bağlam kapsamında açıklamayı amaçlayan bir desendir (Yin, 2014; Stake, 1995'ten akt. Creswell, 2013). Bassey (1999), olay ve bağlam arasındaki söz konusu ilişkiden öteye geçerek, durum çalışmasının tahminde bulunma ile olay ve bağlamı kontrol etme amacıyla da kullanılabileceğini belirtmektedir. Christensen, Burke Johnson ve Turner (2015) ise genel durum çalışmalarının kuramsal açıklamalar geliştirmek, iyileştirmek ve değiştirmek için kullanılabileceğini vurgulamaktadırlar. Programın uygulamalı olarak geliştirilip denenmesinde durum çalışmasının kullanılması; araştırma sürecinin nasıl gerçekleştiğini açıklamak, paydaşların neyi, nasıl ve neden deneyimlediğini keşfetmek açısından önemli olmuştur. Durum çalışması ayrıca, etkinliklerin uygun bağlamda denenerek eksikliklerinin tamamlanmasını da sağlamıştır.

Araştırmanın ana bölümünde kullanılan *iç içe karma yöntem*, daha dar kapsamda ve yüzeysel bir şekilde kullanılan desenin daha kapsamlı ve geniş desen içine gömülmesiyle oluşturulmaktadır (Creswell, 2014). Büyük deseni desteklemek, kaynak ve zamanı etkili kullanmak, nitel ve nicel bulguları birlikte yorumlamak için (Creswell ve Plano Clark, 2015) iç içe karma yöntemin kullanıldığı ana bölümde, büyük desen olarak *değerlendirici durum çalışması*, küçük desen olarak da *son test kontrol gruplu deneysel desen* kullanılmıştır.

Değerlendirici durum çalışması; geliştirilen programların, etkinliklerin, sistemlerin ya da proje ürünlerinin işleyişini görmek, etkililiğini değerlendirmek ve bu doğrultuda önerilerde bulunmak amacıyla gerçekleştirilmektedir (Merriam, 1998; Bassey, 1999; Woodside, 2010; Yin, 2012). Söz konusu değerlendirme sonuçları ve bu doğrultudaki öneriler, ilgili kurum ya da bireyle paylaşılabilirken, alandaki tüm

araştırmacı ve paydaşlara da iletilebilmektedir (Bassey, 1999). Kirkpatrick'e (1996) göre değerlendirme;

- Paydaşların öğrenme sürecine ilişkin tepkilerine,
- Elde etmiş oldukları kazanıma ve göstermiş oldukları gelişime,
- Sürece ilgileri ve katılım durumlarına yönelik olarak gerçekleştirilmektedir.

Tüm bu bilgiler göz önüne alındığında; öğrenci, aile ve öğretmenlerin geliştirilmiş aile katılım programına ilişkin deneyimlerini keşfetmek, onların gözünden süreci değerlendirmek ve programın ilkokuma yazma becerilerine katkısını ortaya çıkarmak için değerlendirici durum çalışması tercih edilmiştir. Çünkü sürecin etkililik ve verimliliği, öğrenme ürünlerindeki sayısal değişimle sınırlandırılmamalı; onu deneyimleyen paydaşların yorum, değerlendirme ve önerilerinde de anlam bulmalıdır. Bu sebeple yorumsamacı paradigmaya bağlı kalınarak nitel süreçlere yoğunluk verilse de Kirkpatrick'in (1996) altını çizdiği üzere, öğrencilerdeki gelişimi doğrudan değerlendirebilmek için durum çalışmasının içine yarı deneysel model gömülmüştür. *Son test kontrol gruplu yarı deneysel desen*, değerlendirici durum çalışmasının nitel verilerini desteklemek amacıyla tercih edildiğinden, kullanılan iç içe karma yöntem, NİT(+nic) sembolüyle gösterilmiştir.

Yarı deneysel deseni gerçek deneyselden ayıran en temel nokta, yarı deneysel süreçte iç geçerliliği tehlikeye atan etmenlerin kontrol edilemeyip, katılımcıların seçkisiz bir şekilde atanamamasıdır. Bu sorun, ön test puanları kullanılıp istatistiksel kontrol sağlanarak, baştan benzer gruplar seçerek ya da grupları alt gruplara ayırıp, onların sonuca etkisini belirleyerek aşılabilmektedir (Creswell, 2014). Araştırmada ön test gerçekleştirilmemiş olmasına rağmen, deney ve kontrol gruplarının benzer öğrencilerden oluşabilmesi adına, aralarında fonolojik farkındalık düzeyinin belirlenmesinin de yer aldığı bazı eşleştirme önlemleri alınmıştır. Denel işlem gerçekleştirilirken, bağımsız değişken (aile katılım programı) iki farklı sınıfta öğrenim gören deney grubu öğrencilerine uygulanmış, iki farklı sınıftaki öğrencilerden oluşan kontrol grubuna ise herhangi bir işlem uygulanmamıştır. Söz konusu denel işlem, Campbell ve Stanley'in (1966) önerdiği semboller doğrultusunda, Şekil 4.2'de gösterilmektedir.

Grup A R_____X_____0

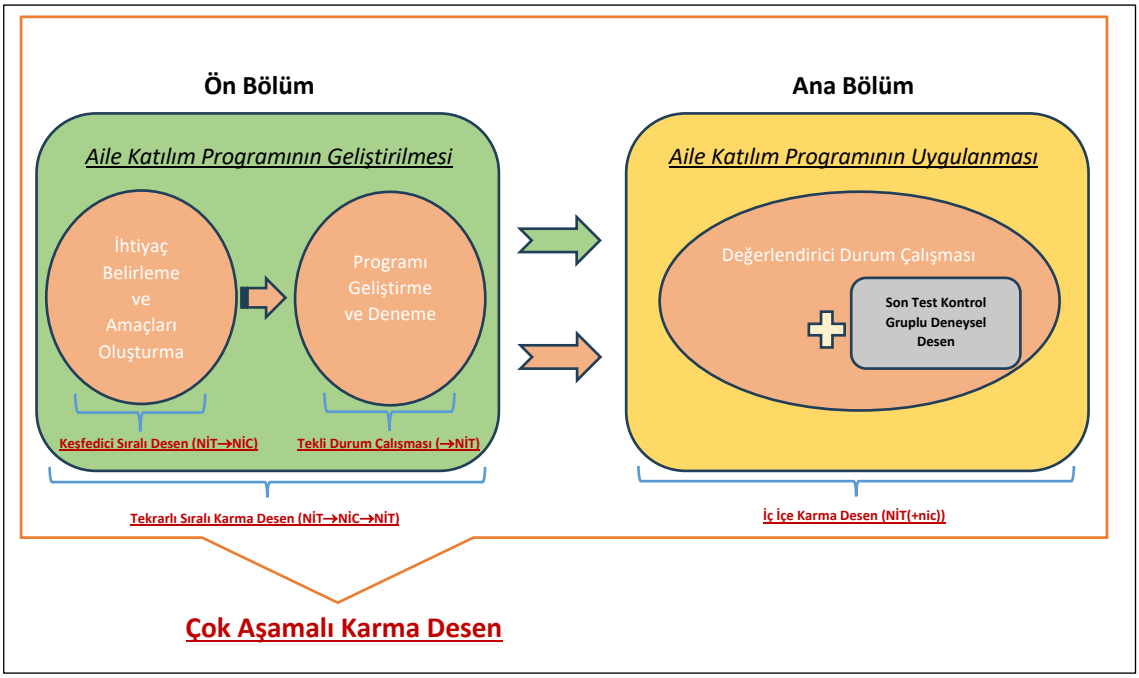
Grup B R_____X_____0

Grup C R_____0

Grup D R_____0

Şekil 4.2. *Son test kontrol gruplu deneysel desen*

Çok aşamalı karma desen kapsamında, birçok alt desen ve aşamadan oluşan araştırma süreci, Şekil 4.3'te şematize edilmektedir.



Şekil 4.3. *Çok aşamalı karma desen kapsamındaki araştırma süreci*

4.2. Araştırma Süreci

Araştırma süreci, aile katılım programının geliştirilmesini içeren ön bölüm ile programın uygulanmasını içeren ana bölümden oluştuğundan, her bir bölüme ilişkin araştırma süreci, kendi içinde raporlanmıştır.

4.2.1. Ön bölüme ilişkin araştırma süreci

Aile katılım programının geliştirilmesi amacıyla gerçekleştirilen ön bölüme, "ihtiyaç belirleme ve amaçları oluşturma aşamasıyla başlanmıştır. Bu aşamada, kapalı uçlu anket geliştirmek, anketi öğretmenlere uygulamak ve bu doğrultuda programın

amaçlarını oluşturmak amaçlanmıştır. Bu doğrultuda, alanyazın taramasından elde edilen sonuçlara başvurulmuş, geçmişten günümüze tüm Türkçe öğretim programları incelenmiş ve paydaşlarla nitel görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Söz konusu kaynaklardan elde edilen bilgiler doğrultusunda ise taslak ihtiyaç ve amaç listeleri oluşturulmuştur.

Aşamanın ilk etabında, altışar sorudan oluşan taslak "yarı yapılandırılmış öğretmen görüşme formu", "aile odak grup görüşme formu" ve "yarı yapılandırılmış alan uzmanı görüşme formu" hazırlanmıştır. Hazırlanan üç form da altı uzmanın görüşüne sunulmuştur. Elde edilen dönütler neticesinde, ilk iki formda düzenlemeler yapılarak yedişer sorudan oluşan nihai görüşme formları elde edilmiştir.

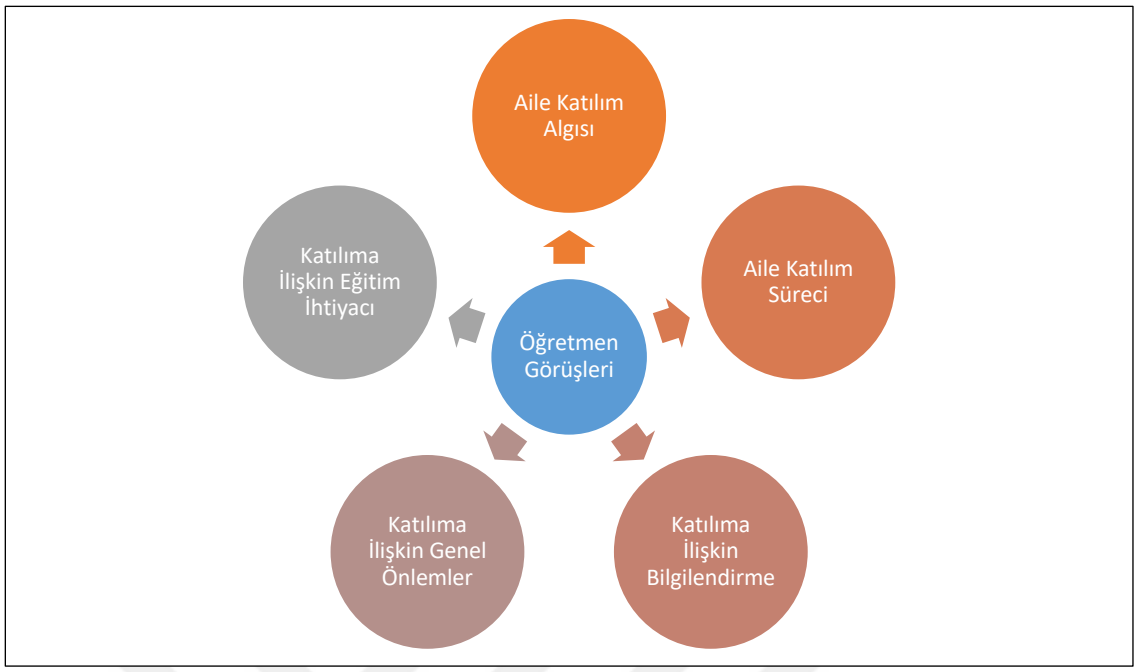
Görüşmeye katılacak öğretmen ve aileler, amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt örneklemeye dayalı olarak belirlenmiştir.

Öğretmenler için söz konusu ölçüt; üst, orta ve alt sosyo-ekonomik düzeydeki yerleşim yerlerinde yer alan okullarda görev almaları ve birinci sınıfı okutuyor olmaları şeklinde belirlenmiştir. Bu doğrultuda, üst sosyo-ekonomik düzeydeki okuldan üç, orta sosyo-ekonomik düzeydeki okuldan dört ve alt sosyo-ekonomik düzeydeki okuldan bir olmak üzere sekiz sınıf öğretmeni ile görüşülmüştür.

Katılımcı *veliler* ise alt sosyo-ekonomik düzeydeki okulda aynı sınıfı paylaşan veliler arasından gönüllük esasına göre belirlenmiştir. Böylece, altı anne ile görüşme gerçekleştirilmiştir.

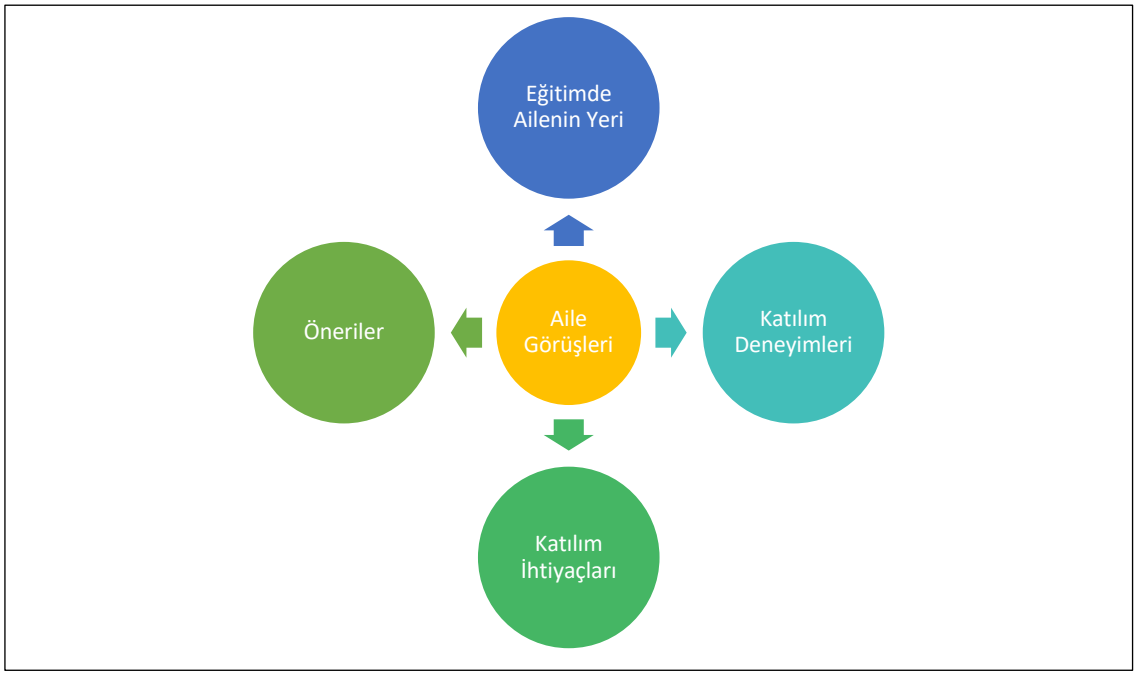
Katılımcı *alan uzmanlarını* belirlemek içinse uygun ulaşılabilir ve ölçüt örnekleme yöntemlerinden yararlanılmıştır. Uzmanların belirlenmesinde ilkokuma yazma öğretimi alanında çalışmaları olmak, ilkokuma yazmaya ilişkin öğretim deneyimine sahip olmak ve lisansta ilkokuma yazma öğretimi dersi vermiş olmak şartları ölçüt olarak kullanılmıştır. Bu doğrultuda, beş alan uzmanıyla bireysel görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Öğretmenlerin aile katılımına ilişkin görüşleri; *a) öğretmenin aile katılım algısı, b) aile katılım süreci, c) katılıma ilişkin bilgilendirme, d) aile katılımına ilişkin genel önlemler* ve *e) öğretmenin katılıma ilişkin eğitim ihtiyacı* olmak üzere beş tema ve birçok alt tema altında toplanmıştır.



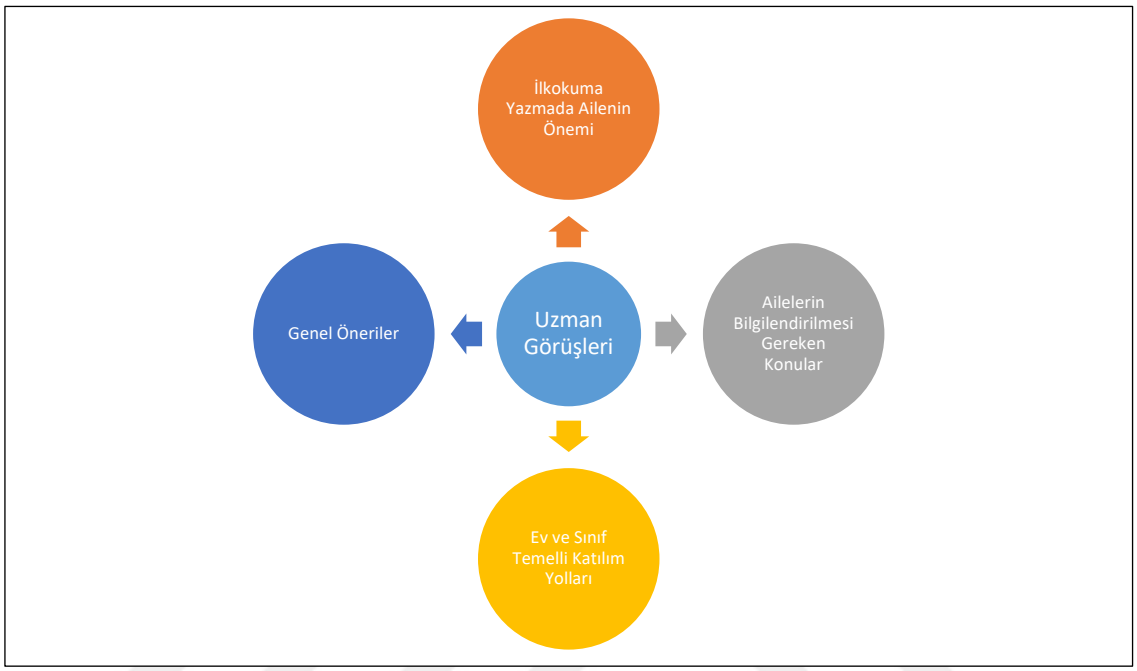
Şekil 4.4. *Aile katılımına ilişkin öğretmen görüşlerine ait temalar*

Ailelerin görüşleri; *a) eğitimde ailenin yeri, b) katılım deneyimleri, c) katılım ihtiyaçları* ve *d) öneriler olmak* üzere dört tema ve birçok alt tema altında ele alınmıştır.



Şekil 4.5. *Katılıma ilişkin aile görüşlerine ait temalar*

Alan uzmanlarının görüşleri ise *a) ilkokuma yazmada ailenin önemi, b) ailelerin bilgilendirilmesi gereken konular, c) ev ve sınıf temelli katılım yolları* ile *d) genel öneriler* olmak üzere dört tema ve bazı alt temalar altında toplanıştır.



Şekil 4.6. *Aile katılımına ilişkin alan uzmanı görüşlerine ait temalar*

Sürecin sonunda, paydaşların ilkokuma yazmaya aile katılımını önemli, gerekli ve hatta zorunlu buldukları, aksi bir durumda, öğrencilerin istendik performanslara ulaşamayacaklarını düşündükleri ortaya çıkmıştır. Katılımcılar, aile katılımının sadece etkinlikler temelinde değil; aynı zamanda bilgilendirilmeler ve eğitimler yoluyla da gerçekleştirilmesi gerektiğini düşündükleri görülmüştür. Temel anlamda öğretmen ve aileler, katılımla ilgili benzer hata, güçlük ve ihtiyaçlarından söz etmişler ve başta ilk grup seslerin öğretimi ile sesi hissetme ve tanıma ile sesi okuma ve yazma aşamalarında olmak üzere tüm aşamalarda aile katılımının gerekliliğini vurgulamışlardır. Her üç katılımcı grubundan elde edilen bulgulara göre; sesten öğretim, sesin hissettirilmesi, seslerin çatımı, heceleme, eklerin kullanımı, anlamlı cümle oluşturma, ses temelli cümle yönteminin aşamaları, akıcı ve prozodik okuma, küçük kas becerilerinin gelişimi, çizgi çalışmaları, harf formlarının yazımı, harflerin yazım yönü, okunaklı yazma, satır takibi ve harflerin birbiriyle karıştırılması gibi konularda ailelerin bilgilendirilmesine ve bu doğrultuda katılım gösterilmesine ihtiyaç olduğu bulgularına ulaşılmıştır.

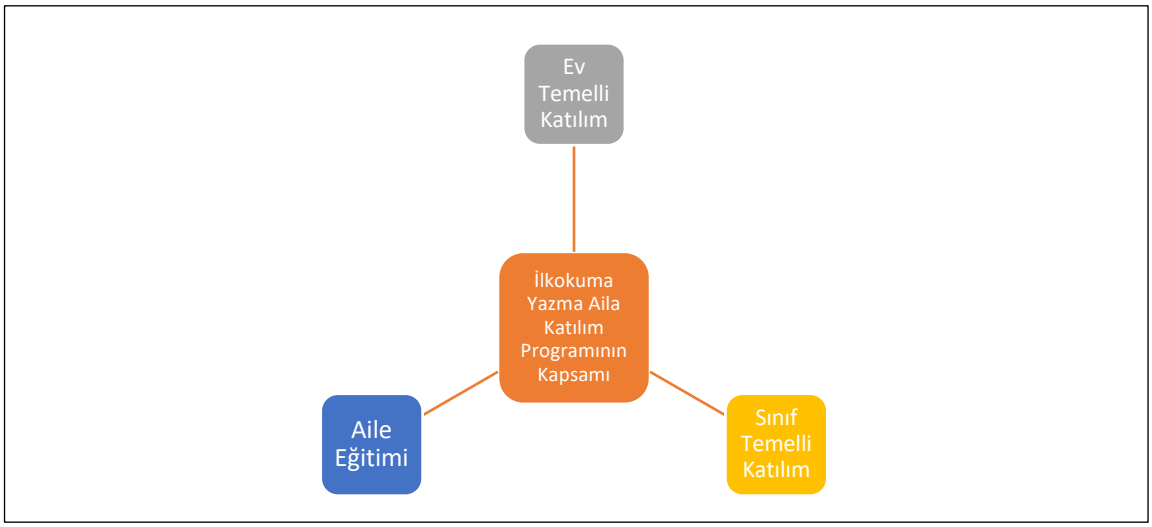
Elde edilen bulguların alanyazınla ve Türkçe öğretim programlarından elde edilen bilgilerle de desteklenmesiyle, ilkokuma yazmaya aile katılımına ilişkin taslak ihtiyaç listesi ve bu liste doğrultusunda, taslak amaç listesi oluşturulmuştur. Ardından taslak ihtiyaç listesinden yola çıkılarak, "İlkokuma Yazmaya Aile Katılımına İlişkin Öğretmen Görüşleri Anket Formu" geliştirilmiştir. Ankette, yedi soruluk demografik bilgiler ile 32 soruluk ailelerin bilgilendirilmesine ilişkin ihtiyaçlar ve aile desteğine ilişkin ihtiyaçlar bölümleri yer almıştır. 32 sorunun üçü açık uçlu, diğerleri ise likert tipi kapalı uçlu sorulardan oluşmaktadır. Kartopu örneklemesi kullanılarak, *"SurveyMonkey"* uygulaması aracılığıyla Türkiye genelinde 490 sınıf öğretmeninden veri toplanmıştır. Ardından, anket verileri betimsel istatistik ve betimsel analiz yöntemleri kullanılarak çözümlenmiştir. Sonuçlar genel hatlarıyla ele alındığında, her bir likert soru maddesi kapsamında, katılımcıların çoğunluğunun maddeleri çok önemli bulduğu (7 puan) ortaya çıkmıştır. Ailelerin bilgilendirilmesi bölümü kapsamında, en önemli görülen madde "çocuklarla etkili iletişim" iken (%88,94-çok önemli), en az önemli görülen ise "Ses Esaslı Cümle Yöntemi ve aşamaları" (%46,33-çok önemli) olmuştur. Aile desteği bölümü kapsamında ise en önemli görülen madde, "çocuklarının küçük kas becerilerinin gelişimini desteklemeleri" iken (%74,68-çok önemli), en az önemli görülen "ilkokuma yazma öğretimine sınıfta destek vermeleri" (%52-çok önemli) olmuştur.

Taslak ihtiyaç ve amaç listesinde yer alan maddelerin önemi, daha geniş bir örneklem grubunda yer alan sınıf öğretmenleri tarafından da onaylanmıştır. Böylece, taslak ihtiyaç ve amaç listelerinde yer alan hiçbir madde çıkarılmamıştır. *"Ailelerin başka hangi konularda bilgilendirilmesi gerektiğini düşünüyorsunuz?"*, *"Ailelerin başka konularda destek vermesi gerektiğini düşünüyor musunuz?"* ile *"Paylaşmak istediğiniz başka düşünceniz var mı?"* açık uçlu sorularına verilen cevaplar çözümlendiğinde ise listelere yeni maddeler eklemek gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu doğrultuda, aşağıdaki maddeler de eklenerek, *"İlkokuma Yazmaya Aile Katılımına İlişkin İhtiyaç Listesi"* (EK-1) ile *"İlkokuma Yazma Aile Katılım Programına İlişkin Amaçlar Listesi"*ne (EK-2) son şekli verilmiştir.

- Ailelerin çocukları güdüleme, pekiştirme ve ödüllendirmeye ilişkin bilgilendirilmesi
- Ailelerin bireysel farklılıklar ve bunların ilkokuma yazma sürecine yansımaları hakkında bilgilendirilmesi

- Serbest okuryazarlığa geçme zamanı ve çocuklardan beklentiler hakkında ailelerin bilgilendirilmesi
- Kitap seçimi ve kitap okuma alışkanlığının kazandırılması hakkında ailelerin bilgilendirilmesi
- Noktalama işaretlerinin uygun kullanımına ailenin destek olması.

İlkokuma Yazma Aile Katılım Programına İlişkin Amaçlar Listesi göz önüne alınarak, programın *a) ev temelli katılım, b) aile eğitimi* ve *c) sınıf temelli katılım* süreçleri kapsamında geliştirilmesine karar verilmiştir. Bu doğrultuda, araştırmanın ön bölümüne ait ikinci aşama olan *programı geliştirme ve deneme sürecine* başlanmıştır.



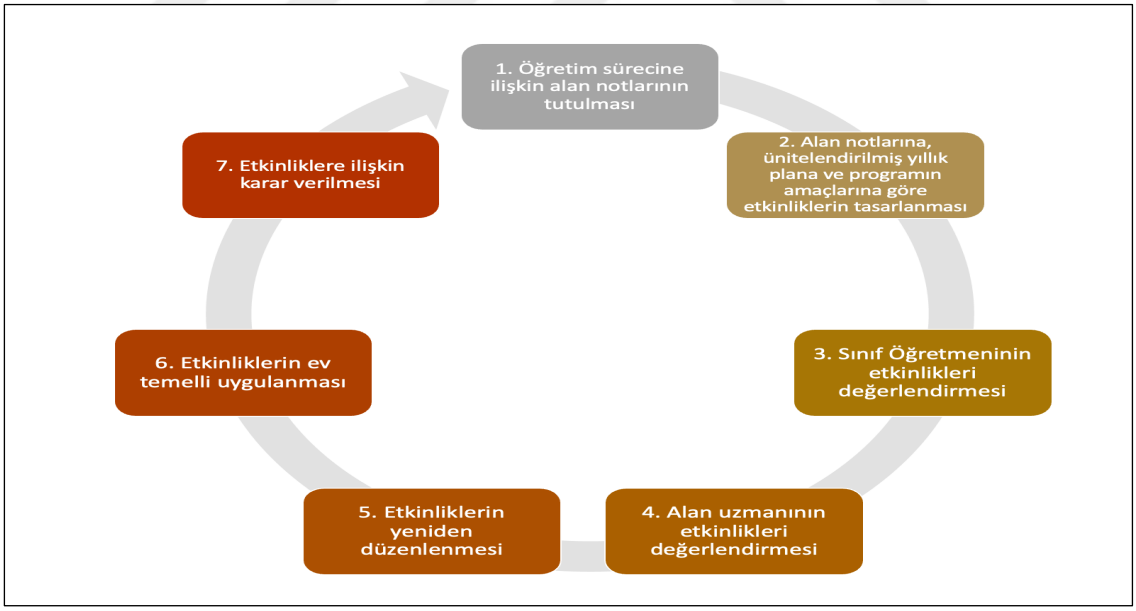
Şekil 4.7. *İlkokuma yazma aile katılım programının kapsamı*

Programı geliştirme ve deneme sürecinin başlangıcında, amaçlar listesinde yer alan konulara yönelik olarak aile eğitim sunuları oluşturulmuştur. PowerPoint formatında hazırlanan sunular, üç alan uzmanının görüşüne sunularak yeniden düzenlenmiş ve eğitimlerin kaç oturumda ve nasıl gerçekleştirileceği planlanmıştır. Ayrıca, ev temelli katılım etkinliklerinin nasıl bir biçimsel formatta hazırlanacağı da planlanmış, plan alan uzmanlarının önerisine sunulmuştur. Bu doğrultuda, etkinliklerin çalışma kâğıdı formatında; *a) yönerge, b) uygulama* ve *c) etkinliğimizi değerlendirelim* kısımlarından oluşmasına karar verilmiştir. Programın iki ayağını oluşturan ev temelli katılım etkinlikleri ve sınıf temelli katılım süreci, uygulamalı olarak geliştirilmiştir. Uygulama süresince, program geliştirilmekle kalmamış, denenerek gerektiği durumlarda yeniden düzenlenmiştir.

Söz konusu uygulama, 2019-2020 eğitim öğretim yılının güz dönemi boyunca, Eskişehir il merkezinde yer alan orta sosyo-ekonomik düzeydeki bir ilkokulda gerçekleştirilmiştir. Öğretmeninin gönüllü katılım gösterdiği bir birinci sınıfta gerçekleştirilen tekli durum çalışmasına, tüm aile ve öğrenciler de gönüllü katılım göstermişlerdir.

Ev temelli etkinliklerin geliştirilmesine ilişkin süreç, aşağıda yer alan döngüsel sırayla gerçekleştirilmiştir.

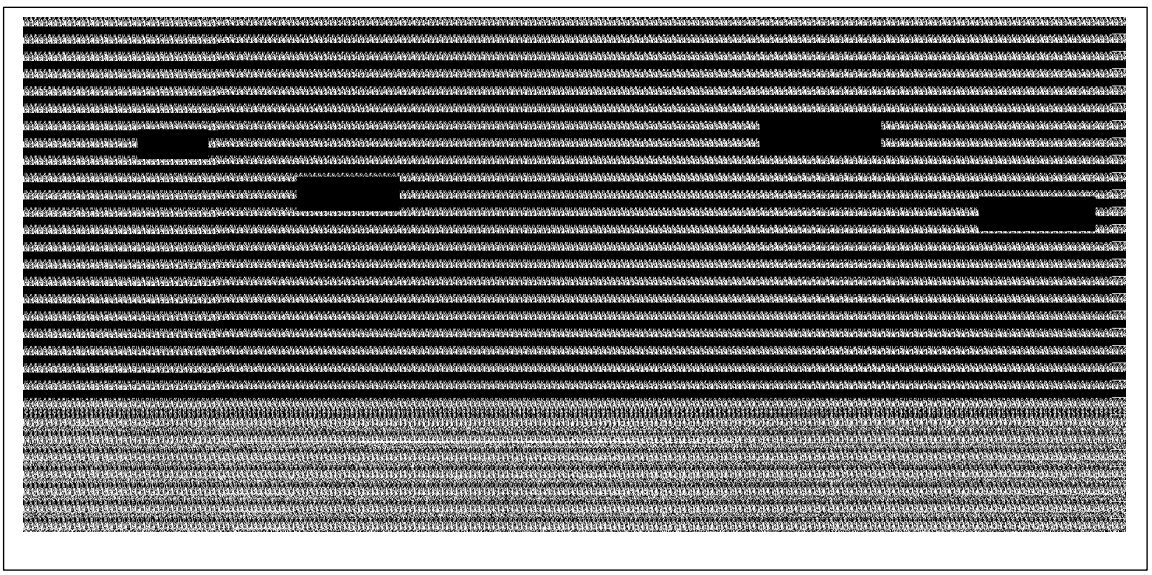
1. Öğretim sürecine ilişkin alan notlarının tutulması
2. Alan notlarına, ünitelendirilmiş yıllık plana ve programın amaçlarına göre etkinliklerin tasarlanması
3. Sınıf öğretmeninin etkinlikleri değerlendirmesi
4. Alan uzmanının etkinlikleri değerlendirmesi
5. Etkinliklerin yeniden düzenlenmesi
6. Etkinliklerin ev temelli uygulanması
7. Etkinliklerin işlerliğine ilişkin karar verilmesi



Şekil 4.8. *Ev temelli etkinliklerin geliştirilme döngüsü*

Uygulama sürecinde ev temelli katılım etkinliklerinin geliştirilmesi ve uygulanması haftalık, aile eğitim toplantıları ise aylık döngüler halinde gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda araştırmacı, her haftanın ilk üç günü ilkokuma yazma öğretiminin gerçekleştirildiği ilk üç saat sınıfta yer almakta; *a) ilkokuma yazma*

öğretme-öğrenme sürecinin kapsamı ve niteliği, b) sınıf öğretmeninin öğrencilerden beklentileri ve *c) öğrencilerin öğrenme performanslarına* ilişkin alan notları tutmuştur. Ardından, ünitelendirilmiş yıllık plan doğrultusunda o hafta işlenen ses ve özellikleri ile programın amaç listesinde yer alan maddeler göz önüne alınıp, ev temelli etkinlikler tasarlanmaya başlanmıştır. Haftalık gözlemlerin sonlandığı çarşamba günleri, sınıf öğretmeni ile geliştirilecek etkinliklere yönelik kısa ve informal görüşmeler gerçekleştirilip, iki adet ev temelli aile katılım etkinliği tasarlanmıştır. Geliştirilen taslaklar, perşembe günleri önce sınıf öğretmeninin değerlendirilmesine sunulmuş ve ses kaydı alınmıştır. Aynı gün içinde, taslak etkinlikler iki alan uzmanına da sunulmuş ve yapılan değerlendirme toplantısı ses kaydına alınıştır. Sınıf öğretmeni ve alan uzmanlarından alınan görüşler doğrultusunda, ev temelli etkinlikler yeniden düzenlenmiş ve hafta sonu gerçekleştirilmek üzere cuma günleri ailelere ulaştırılmıştır. Etkinliklerin her birinde uygulama yönergeleri bulunmasına rağmen, oluşturulmuş Whatsapp grubu üzerinden etkinliklere ilişkin sürekli ayrıntılı açıklamalar yapılmıştır. Çocukları ile birlikte etkinlikleri gerçekleştiren aileler, uygulamalarını etkinlik türüne göre video veya ses kaydı ile kaydetmişler ve Whatsapp iletişim grubunda paylaşmışlardır. Gerekli görülen hallerde, uygulama videolarına ilişkin görüş ve öneriler ailelerle paylaşılmıştır.



Görsel 4.1. *Ev temelli aile katılımına ilişkin görseller*

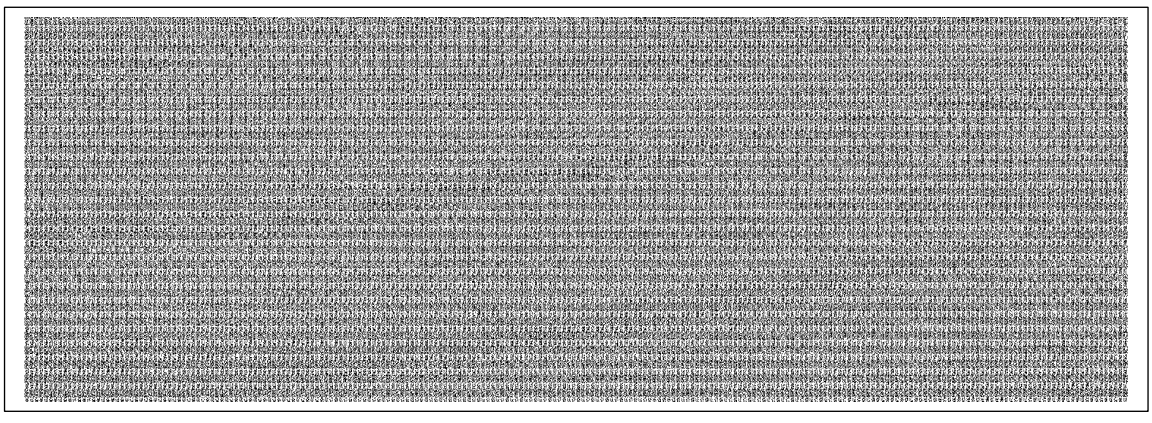
Tablo 4.1. (Devam) *Geliştirilen ev temelli etkinlikler*

Etkinlik Numarası	Etkinlik Adı
Etkinlik-30	Cümle ve Metin Oluşturalım
Etkinlik-31	Cevaptan Soruya Ulaşma
Etkinlik-32	Noktalama İşaretlerini Keşfedelim
Etkinlik-33	Noktalama İşaretlerini Koyalım, Hikayeyi Tamamlayalım
Etkinlik-34	Akıcı, Hatasız ve Anlayarak Okuyalım
Etkinlik-35	Resimden Metine

Etkinlikler, sınıf öğretmeni ve alan uzmanlarının değerlendirmesinden geçerek geliştirilmelerine rağmen; aileler ve çocukları, 35 etkinlikten yedisinde öğrenci düzeyine uygun olmama, uygulama zorluğu ve yönergelerin anlaşılmazlığı gibi sebeplerle güçlük yaşamışlardır. Bu bilgiler, etkinliklerin arka sayfasında yer alan "Etkinliğimizi Değerlendirelim" açık uçlu anketinden elde edilmiştir. Bu kapsamda etkinlikler, ilgili sorunlardan arındırılarak yeniden uygulanmış, ikinci kez aynı sorunlarla karşılaşılmadığı için programın içeriğine eklenmiştir. Söz konusu yedi etkinlik, Tablo 4.2'de yer almaktadır.

Tablo 4.2. *Sorunları giderilerek yeniden uygulanan ev temelli etkinlikler*

Etkinlik Numarası	Etkinlik Adı
Etkinlik-8	Dikte Edelim
Etkinlik-16	Ünlüleri Yerine Yerleştirelim
Etkinlik-18	Birbirimizi Değerlendirelim
Etkinlik-20	Çoğul Resimler
Etkinlik-23	Cümle Makinesi
Etkinlik-24	Metni Anlamış Mıyız?
Etkinlik-27	Akıcı ve Hatasız Okuyalım



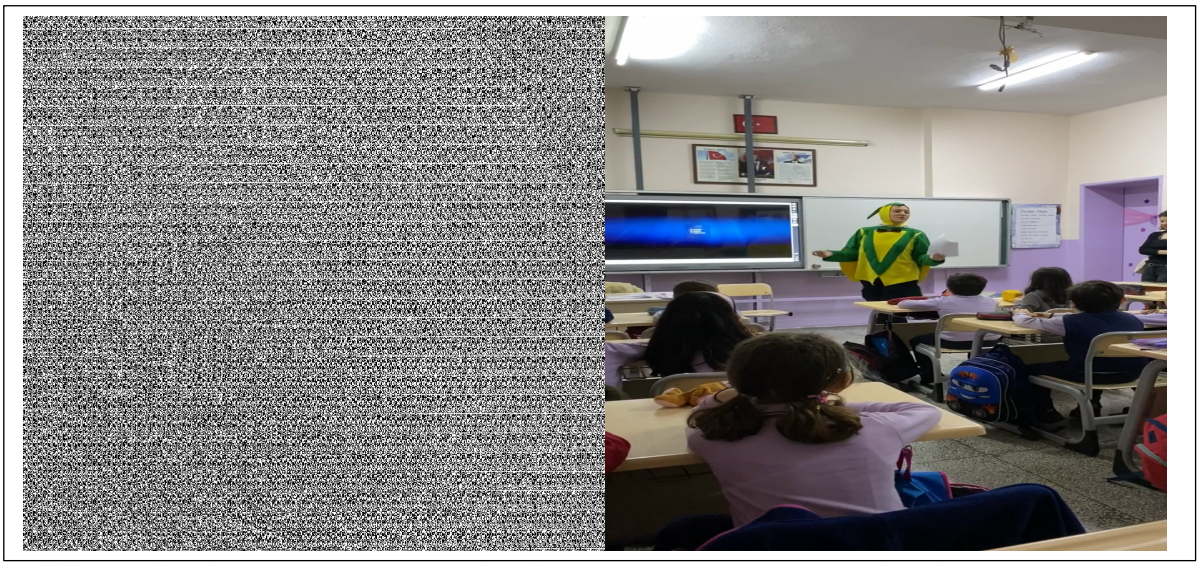
Görsel 4.2. *Aile eğitim toplantılarına ilişkin görseller*

Aylık döngüler halinde gerçekleştirilen aile eğitim toplantıları, okulun atölye ve uygulama salonunda gerçekleştirilmiştir. Toplantılara önceki ayın değerlendirilmesi ile başlanmış; bu kapsamda, etkinliklerde yapılan hatalardan ve karşılaşın güçlüklerden söz edilmiş, çözüm önerileri getirilmiştir. Ardından, ilgili ayın eğitimi gerçekleştirilmiştir. Eğitimler süresince, ailelerin soru sormasına izin verilerek etkileşim sağlanmıştır. Tüm bu toplantı süreçleri, ses kaydı ve fotoğraflarla kayıt altına alınmıştır. Aile eğitim toplantılarının amaca uygunluğu ve işlevselliği hakkında karar alınırken, dönemin sonunda gerçekleştirilen aile ve öğretmen görüşmelerine ilişkin bulgulardan yararlanılmıştır. Tablo 4.3'te, gerçekleştirilen aile eğitim toplantıları yer almaktadır.

Tablo 4.3. *Aile eğitim toplantıları ve içeriği*

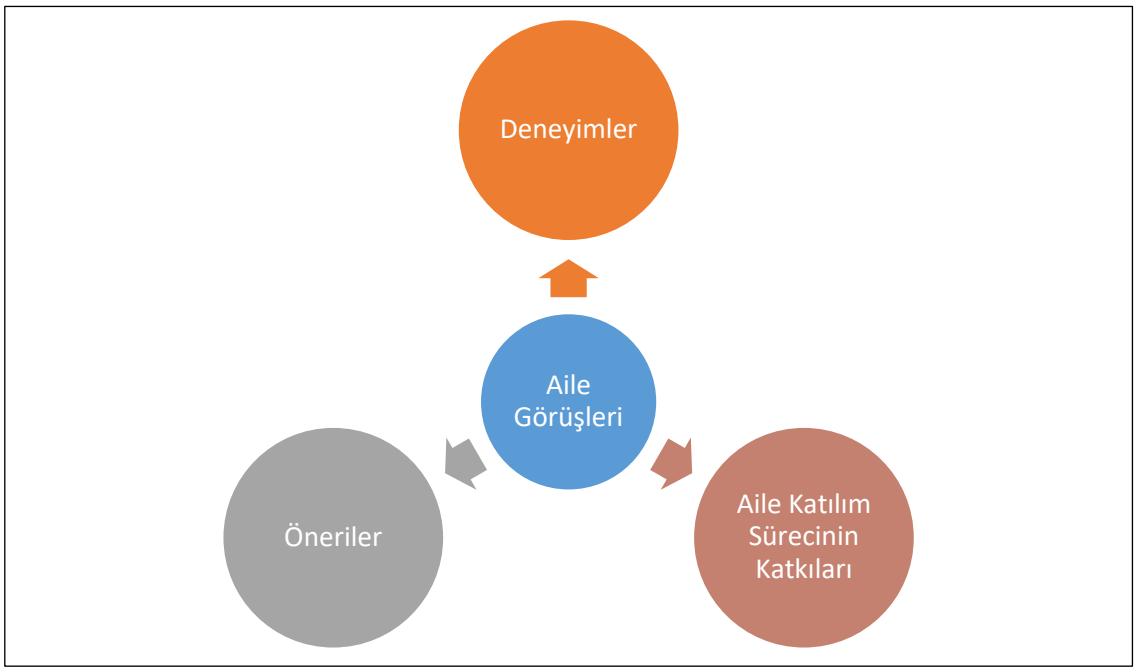
Eğitim Numarası	Eğitim İçeriği
Eğitim-1	İlkokuma yazmada yöntem, okuma-yazmada pozisyon alma, yazı okunaklılığı ve genel öneriler
Eğitim-2	Okul çağı çocuklarının gelişim dönemleri, özellikleri ve bireysel farklılıklar
Eğitim-3	Çocuklarla etkili iletişim ile pekiştirme, ödül ve cezanın kullanımı
Eğitim-4	Akıcı okuma ve okuduğunu anlama
Eğitim-5	Çocuk kitaplarının seçimi ve kitap okuma alışkanlığının kazandırılması

Sınıf temelli aile katılım etkinlikleri ise etkin katılım ve gözlemci olarak katılım şeklinde gerçekleştirilmiştir. Sınıf öğretmeninin daha etkin rol aldığı bu süreçte, aileler ile iletişime geçilerek katılım takvimleri belirlenmiş, Ses Esaslı Cümle Yöntemi'nin üçüncü ses grubundan itibaren, aileler ikişerli gruplar oluşturarak etkin katılımcı veya gözlemci olarak sınıf temelli katılım göstermişlerdir. Etkin ve gözlemci olarak katılım, Ses Esaslı Cümle Yöntemi'nin sesi hissetme ve tanıma ile harfi yazma ve okuma aşamalarını kapsamıştır. Etkin katılım öncesinde aileler, ayrı olarak oluşturulan Whatsapp grubu aracılığıyla neler yapacaklarına ilişkin bilgilendirilmişlerdir. Bu kapsamda, ailelerin sınıfla paylaşmak istedikleri özgün etkinlik, oyun, materyal vb. varsa, göz önüne alınmıştır. Süreçte altı anne, sesi hissetme ve ayırt etmeye dayalı görsel ve işitsel etkinliklerle, harfi kılavuz olarak yazma-okuma etkinlikleriyle ve öğrencilerin yazılarına dönüt-düzeltme verme yollarıyla katılım göstermişlerdir. Diğer altı anne ise söz konusu sürece gözlemci olarak dâhil olmuştur. Sınıf temelli katılımlar, video kaydı ile kaydedilmiştir. Katılımların amaca uygunluğu ve işlevselliği hakkında karar alınırken, dönemin sonunda gerçekleştirilen aile ve öğretmen görüşmelerine ilişkin bulgulardan yararlanılmıştır.



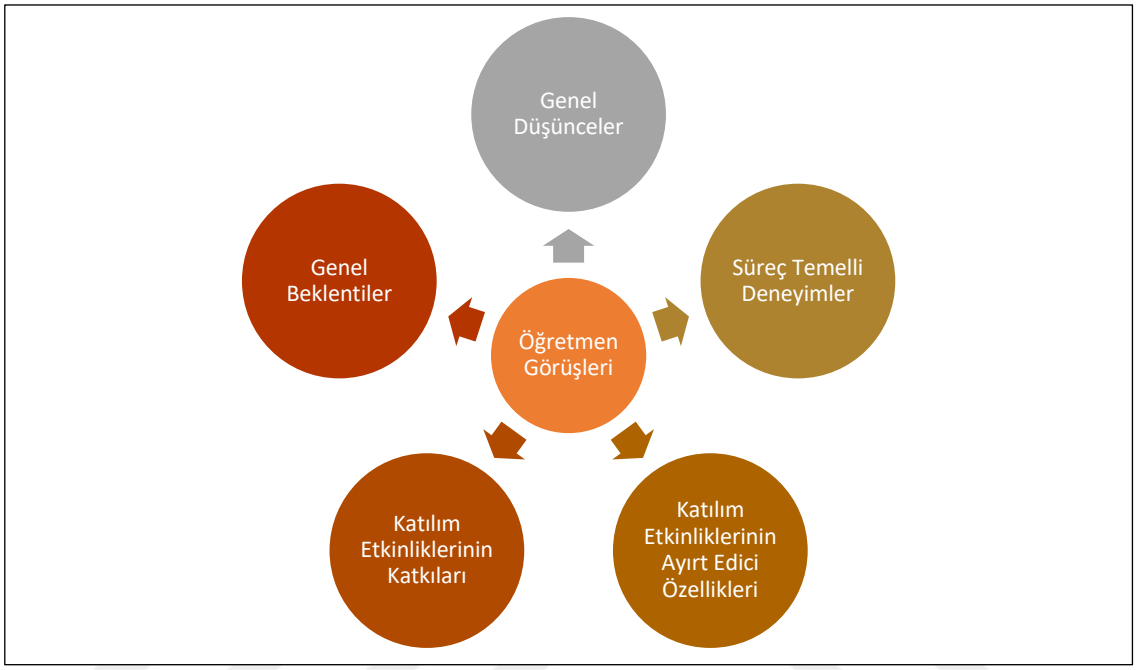
Görsel 4.3. *Sınıf temelli aile katılımına ilişkin görseller*

Ev temelli katılım etkinlikleri, aile eğitim toplantıları ve sınıf temelli katılımdan oluşan aile katılım programı hakkında, uygulama sonunda aileler ve öğretmenle görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Aile odak grup görüşmesi neticesinde; *a) deneyimler, b) aile katılım sürecinin katkıları* ve *c) öneriler* temaları ile bunlara ilişkin alt temalar ortaya çıkmıştır.



Şekil 4.9. *Geliştirilip denenen katılım programına ilişkin aile görüşleri*

Öğretmenle gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmede ise *a) aile katılımına ilişkin genel düşünceler, b) Katılım etkinliklerine ilişkin süreç temelli deneyimler, c) katılım etkinliklerinin ayırt edici özellikleri, d) katılım etkinliklerinin katkıları* ve *e) genel beklentiler* temaları ile bunlara ilişkin alt temalara ulaşılmıştır.



Şekil 4.10. *Geliştirilip denenen katılım programına ilişkin öğretmen görüşleri*

Geliştirilen ve denenen programa yönelik görüşler incelendiğinde genel anlamda;

- Aile katılım etkinliklerinin paydaşları bir araya getirdiği, onları eşgüdümlediği, ailenin çocuğunu, çocuğun da aileyi tanımasına yardımcı olduğu, öğrencinin nitelikli ortak yaşantılar geçirmesini sağladığı,
- Katılım sürecinin başında aile ve öğrencilerin ev temelli etkinliklere ve video-ses kayıtlarına uyum sağlamakta güçlük çektiği; ancak ilerleyen süreçte etkinliklere ve rutinlere alıştıkları, motive oldukları ve etkinliklerden zevk aldıkları,
- Katılım etkinliklerinin öğrencilerin ses farkındalığı, sesletim, işlek hece oluşturma, akıcı okuma, okuduğunu anlama ve dikte etme becerilerine katkı sağladığı,
- Bilgilendirme eğitimlerinin aileleri motive ettiği, onlarda öğretim sürecine ilişkin farkındalık oluşturduğu ve

- Sınıf temelli katılım öncesi bilgilendirilip yönlendirilmelerine rağmen, ailelerin bazı durumlarda çekingen davrandıkları; ancak harfi yazma ve okuma ile dönüt ve düzeltme verme aşamalarında hatasız ve etkin katılım gösterdikleri ortaya çıkmıştır.

4.2.2. Ana bölüme ilişkin araştırma süreci

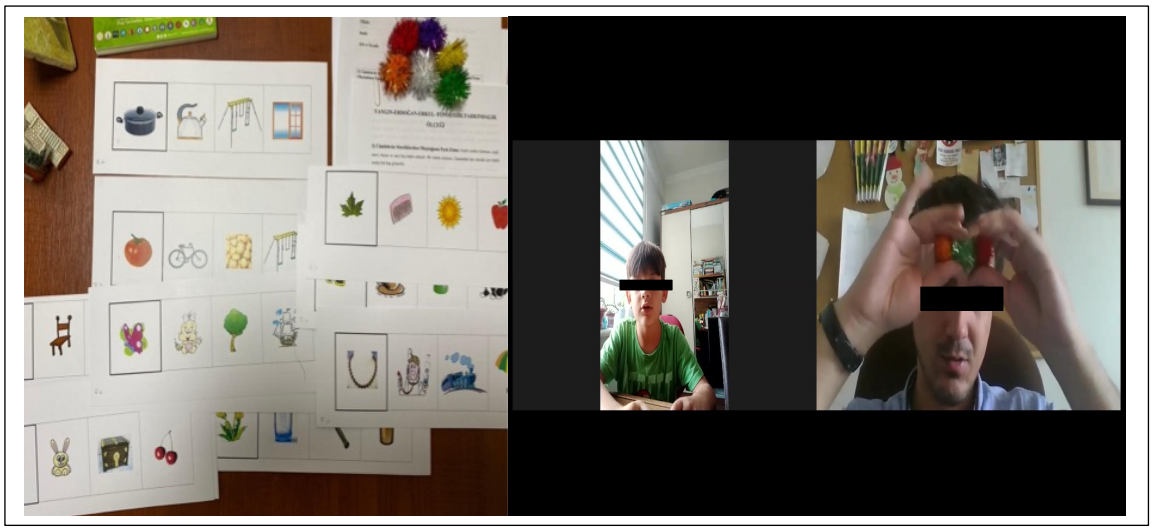
Tekli durum çalışması kapsamında geliştirilip denenen ve gerektiği yerde yeninden düzenlenen ev temelli etkinlikler, aile eğitimi içerikleri ve sınıf temelli katılım planları; ana bölüm başlamadan son kez gözden geçirilmiştir. Ayrıca, mart ayında ülkemizde görülmeye başlayan ve 2019-2020 eğitim öğretim yılı bahar döneminin uzaktan gerçekleşmesine sebep olan Covid-19 salgına ilişkin de kararlar alınmıştır. Bu kapsamda, 2020-2021 güz döneminin yarı zamanlı da olsa yüz yüze gerçekleşecek olması ve 2019 Türkçe Öğretim Programı'nda ekran okuryazarlığına ilişkin herhangi bir kazanım ya da açıklamanın yer almaması nedeniyle ev temelli etkinliklerin yine çalışma kâğıdı formatında ailelere ulaştırılması planlanmıştır. Benzer nedenlerle sınıf temelli katılım etkinliklerinin de dersliklerde yapılması öngörülmüş; ancak aile eğitim toplantıları ile diğer görüşmelerin Zoom programı aracılığıyla gerçekleştirilmesine karar verilmiştir. Eskişehir İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden (MEM) alınan uygulama izni doğrultusunda, orta sosyo-ekonomik düzeydeki bir ilkokulun yöneticileri ile görüşülerek, *"İlkokuma Yazma Öğretimine Aile Katılım Programı ve Uygulamaları"* adlı tanıtım sunusu gerçekleştirilmiştir. Uygulamaya katılım göstermek isteyen yönetimin de yönlendirmesiyle 1-E sınıfı öğretmenine aynı sunu aracılığıyla uygulama tanıtılmış, sınıf öğretmeni de bu doğrultuda gönüllü katılım göstermek istemiştir.

Araştırmanın ana bölümü, 31 Ağustos 2020 tarihinde, ilkokul birinci sınıfların uyum süreci ile başlamıştır. Okulun ilk gününde, 1-E sınıfı velilerine Zoom programı aracılığıyla tanıtım sunusunun aile formatı sunulmuştur. Gönüllü katılım göstermek isteyen aile sayısı beklenenden az olunca, diğer birinci sınıf öğretmenlerine de tanıtım gerçekleştirilmiş, bu kapsamda ertesi gün, 1-D sınıfı velilerine de tanıtım yapılmıştır. Bu yolla toplamda 12 aile, araştırmaya gönüllü katılım göstermeyi kabul etmiştir. Bu süreç, araştırmacı günlüğüne şu şekilde yansımıştır:

> Bugün 1-E sınıfı velilerine araştırmanın sunusunu yaptım. Öğretmen, süreçten bahsetmiş olacak ki ailelerin büyük bir kısmı belli fikirlerle toplantıya katıldılar. Katılım

> beklediğimden daha iyiydi, Zoom'a bağlanma, sesi açma kapama gibi teknik beceriler de zorlanmadıklarını fark ettim. Katılım iyi olmasına rağmen, sununun sonunda pek az veli, katılıma gönüllü olduğunu belirtti. Çok da şaşırmamam gerekir; sağlık çalışanlarının yoğunlukta olduğu bir bölge ve iş yoğunlukları epeyi fazla… Ayrıca, aileler, çocuklarıyla aylardır aynı evde kapalı kaldılar; üzerlerinde bir yoğunluk ve bıkkınlık olduğunu hissediyorum. Bu olaydan sonra, 1-D sınıfı öğretmenine de tanıtım yaptım, kabul etti. Yarın velilerine araştırmayı tanıtacağım. Bakalım ne kadar kişi gönüllü olacak?... (A.G. 31.08.2020)

Kontrol gruplarını belirlemek için benzeri kıdem yılına ve aynı cinsiyete sahip olan iki sınıf öğretmeni ile görüşülmüş, detayları paylaşılmadan araştırmadan genel hatlarıyla bahsedilerek destekleri talep edilmiştir. Öğretmenler katkı sunmaya istekli olunca, 1-C ve 1-F sınıfındaki öğrencilerin tümüne, 1-E ve 1-D sınıflarının ise deney grubuna dâhil olan 12 öğrencisine Fonolojik Farkındalık Ölçeği uygulanmıştır. Ardından, deney grubu öğrencilerinin aldığı toplam puanlara en yakın puanları alan öğrenciler arasından *cinsiyet, yaş (ay cinsinden), annenin mesleği* ve *medeni hali* ile *kardeş sayısı* değişkenleri de gözetilerek, 12 öğrenci kontrol grubuna dâhil edilmiştir. Bu doğrultuda, gerek kontrol grubu gerekse deney grubunun ölçekten 309 puan aldığı anlaşılmıştır. Ayrıca, Fonolojik Farkındalık Ölçeği'ne ilişkin sonuçlar, tüm ailelere duyurulmuştur.



Görsel 4.4. *Fonolojik Farkındalık Ölçeği'nin uygulanmasına ilişkin görseller*

Eğitim-öğretim yarı zamanlı gerçekleştiği için sınıf mevcutlarının yarısı, haftanın ilk iki günü yüz yüze, diğer yarısı ise çevrimiçi eğitim almışlardır. İlk iki gün yüz yüze

eğitim alan öğrenciler, sonraki iki gün çevrimiçi eğitim alırken, bu kez de diğer yarısı yüz yüze eğitime geçmiştir. Bu süreç, ara tatile kadar devam etmiş; süreçte araştırmacı, sınıfın her iki kısmıyla da Türkçe dersleri boyunca derslikte bulunmuştur. Bu kapsamda, pazartesi ve çarşamba günleri 1-E sınıfında bulunup gözlem yapan araştırmacı; salı ve perşembe günleri 1-D sınıfına geçerek, her iki sınıfın tüm öğrencilerini görme imkânı bulmuştur. Sınıflarda alınan hatırlatıcı notlardan da yararlanılarak, alan notları ve sürecin tamamına ilişkin araştırmacı günlükleri tutulmuştur. Uygulama boyunca, alan notlarından yararlanılıp, öğretmenlerin ilgili hafta hangi sesin öğretimini yaptığı ve hangi aşamada olduğu takip edilmiş; o haftaki öğretim içeriğine ilişkin iki ev temelli etkinlik perşembe günleri 12 öğrencinin tamamına teslim edilmiştir. Etkinliklerin yönerge kısımları bulunmasına rağmen, perşembe akşamları Whatsapp grubu aracılığıyla ailelere etkinliklere ilişkin açıklamalar yapılmıştır. Aileler, çocuklarıyla birlikte etkinlikleri gerçekleştirirken, kanıt niteliği taşıyan kısa video ve ses kayıtlarını Whatsapp grubuna yüklemiş, bazı aileler ise bu duruma ayak uydurmakta zorlanmıştır. Bu durumu araştırmacı, günlüğüne şu satırlarla not etmiştir:

> … benzeri bir durumla geçen sene de karşılaşmıştım. Hiçbir yerde paylaşılmayacağını belirtmeme rağmen, bazı aileler video ve ses kaydı atmaktan bu sene de çekiniyorlar. Ancak, ev temelli etkinlikleri gerçekten birlikte yaptıklarını görmem ve gerektiği yerde Whatsapp üzerinde yönlendirme yapabilmem için bu kayıtlar şart. Bence bu durum, sadece çekinmeyle alakalı değil; hata yapmaktan korkan, mükemmel performanslar sergilemek isteyen aileler de var. Gruptan da açıklamıştım; ama önümüzdeki aile eğitim toplantısının başında daha detaylı olarak bu duruma değinecek ve amacımızın mükemmel katılım olmadığını açıklayacağım. (A.G. 29.09.2020)

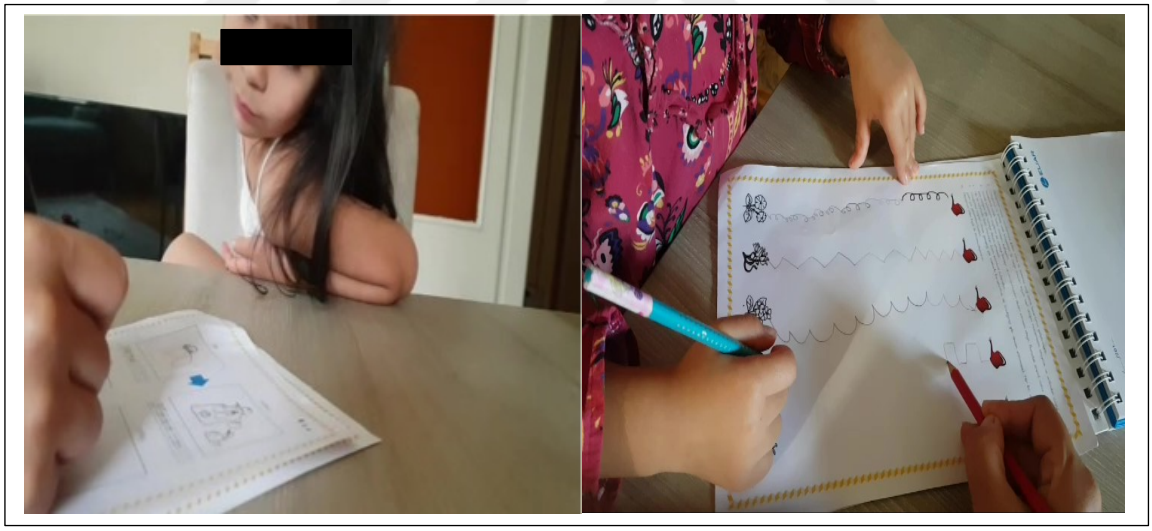
Ayrıca aileler, her bir etkinliğin sonunda yer alan *"Etkinliğimizi Değerlendirelim"* açık uçlu anketini doldurmuşlardır. İlk zamanlarda, söz konusu anketi tüm aileler doldururken, süreç ilerledikçe bazı ailelerin anketi daha az doldurduğu fark edilmiş, bu doğrultuda kendilerine hatırlatmalarda bulunulmuştur.

> Erkan ve Ceyda'nın aileleri, "Etkinliğimizi Değerlendirelim" anketini son zamanlarda ayrıntılı bir şekilde doldurmuyor. Onlarla konuştuğumda, sorunsuz geçtiğini, bu yüzden de ayrıntılı açıklama yapamadıklarını belirtiyorlar. Olumlu deneyimlerini de bizimle paylaşmalarının önemli olduğunu belirttim. Daha dikkatli olacaklarını söylediler. Asıl sorunun her iki ailenin de sağlıkçı olmasında görüyorum. Şu dönemde hastane nöbetlerinin

> sıklaşması, katılıma etki ediyor bence… Durumu, video ve ses kayıtları üzerinden takip edeceğim. (A.G. 08.11.2020)

16-20 Kasım tarihlerinde gerçekleştirilen ara tatil sonrası, vaka sayılarındaki artışa bağlı olarak, Eskişehir'de yer alan okullar, tekrardan uzaktan eğitime geçmiştir. Bu durum, araştırmacının sınıflara katılımında ve ev temelli etkinliklerin ailelere ulaştırılmasında, değişikliklere sebep olmuştur. İlgili süreç, araştırmacı günlüğüne şu şekilde yansımıştır:

> Son zamanlarda gerçekleşen vaka artışından anlamalıydım. Haftaya yeni bir düzenleme yapmamız gerekiyor. Sınıf gözlemlerimi çevrimiçi olarak gerçekleştiririm, orada bir sorun yok; ancak ev temelli etkinliklerin ailelere ulaştırılması ve onlardan teslim alınması, zor olacak gibi… Ayrıca, tam zamanlı eğitime geçilmesiyle öğretmenler, mecburen diğer derslerde de aile desteğine ihtiyaç duyacak. Bu da ailelerin iş yükünü artıracağa ve uygulamamıza olumsuz yansıyacağa benziyor. Bu konuda sınıf öğretmenleri ve yönetimle konuşacağım. (A.G. 17.11.2020)



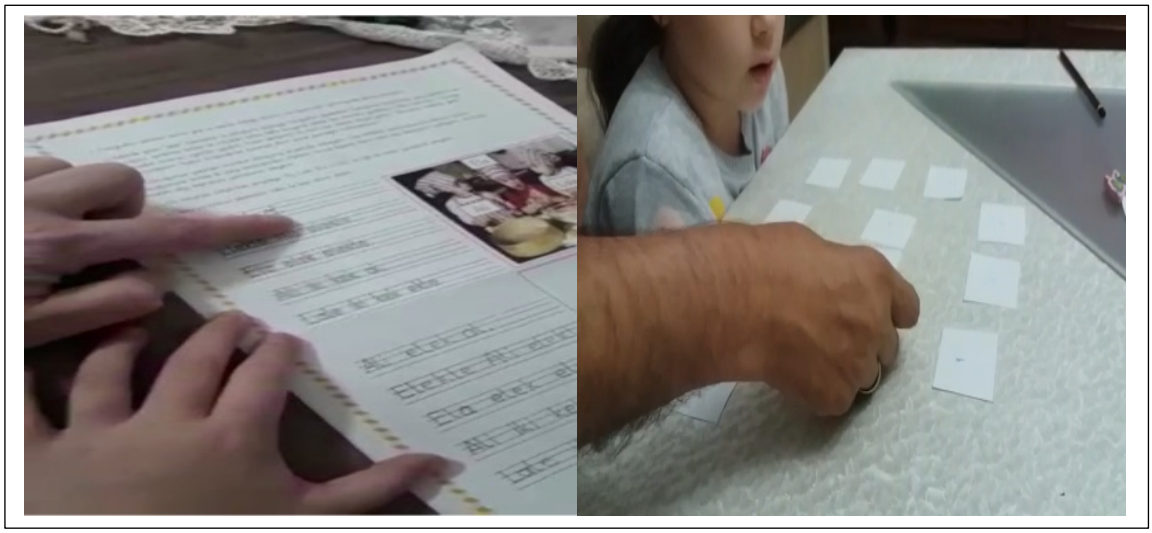
Görsel 4.5. *Ev temelli katılım etkinliklerinin uygulanmasına ilişkin görseller*

En uygun ev temelli etkinliği ailelere ulaştırmak için gerçekleştirilen sınıf gözlemleri ve bu doğrultuda tutulan alan notları, uzaktan eğitim ortamları aracılığıyla gerçekleştirilmeye başlanmıştır. Bu doğrultuda araştırmacı, pazartesi ve çarşamba günleri 1-E sınıfının, salı ve perşembe günleri ise 1-D sınıfının Zoom'da yapılan Türkçe derslerine katılmıştır. Öğrenciler aracılığıyla ailelere ulaştırılan ev temelli etkinlikler, aileler ve okul yönetimi ile gerçekleştirilen görüşmeler sonrası, okulun güvenlik

binasından alınıp verilmeye başlanmıştır. Etkinlikleri teslim alma ve teslim etme günlerinde ise herhangi bir değişiklik gerçekleştirilmemiştir. Özellikle, tam zamanlı uzaktan eğitime geçilmesiyle birlikte etkinliklerin ailelere ulaştırılmasında ve ev temelli katılım sürecinde bazı sorunlarla karşılaşılmıştır. İş saatleri ve ulaşım sorunları nedeniyle bazı aileler, etkinlikleri zamanında teslim etmemeye başlamış; uzaktan eğitim, ev ödevlerinde artışa sebep olarak, ailelerin ev temelli etkinliklere ayırdığı zamanı kısaltmıştır. Bu durum, araştırmacının alan notlarına ve günlüğüne yansımıştır.

> …ayrıca Esra Öğretmen, fasikülde tamamlayamadığı tüm etkinlikleri pazartesiye yetişmesi kaydıyla ödev olarak verdi. Bu beş sayfadan fazla etkinlik demek. Bu, öğrencilerin çok da hoşuna gitmedi gibi… (A.N. 04.12.2020)

> Daha önceki günlüklerimde de tahmin ettiğim gibi; tam zamanlı uzaktan eğitime geçilmesiyle birlikte tüm derslere ilişkin verilen ev ödevlerinde büyük bir artış yaşandı. Aslına bakılırsa, verilenler tam anlamıyla ev ödevi değiller. Öğretmenler, çevrimiçi derslerde yetiştiremedikleri bölümleri, evde tamamlamaları için ailelere yönlendiriyor. Bu duruma Türkçe dersinde sıklıkla rastlıyorum. Ailelerin diğer derslere katılımlarının da artmasıyla ev temelli etkinliklerin teslimine gecikmeler yaşanmaya başladı. Ceyda'yla ilgili sorunu çözmüştük; ama annesiyle tekrar konuşmamız gerekecek. Aynı zamanda, Aysun'un annesiyle de görüşüp, gecikmelerin önüne geçmeye çalışacağım. (A.G. 10.12.2020)



Görsel 4.6. *Ev Temelli Katılım Etkinliklerinin Uygulanmasına İlişkin Görseller*

Bu durumu kontrol edebilmek için araştırmacı ve sınıf öğretmenleri, Whatsapp grubu aracılığıyla ailelerle iletişim kurup onları yönlendirmiştir. Dönemin başından beri ev temelli katılım etkinliklerinde güçlük yaşayan Ceyda'nın ailesi, çocuklarının dikkat eksikliği ve isteksizliğini, kendilerinin de iş yoğunluğunu sebep göstererek uygulamadan ayrılmıştır. Bunun üzerine Ceyda'yla aynı fonolojik farkındalık puanına ve benzer özelliklere sahip bir öğrenci de kontrol grubundan çıkarılmıştır.

> Ceyda'nın annesiyle konuştum; başından beri tekrarladığı üzere çocuğunun dikkat dağınıklılığı ve ilgisizliğinden yakındı. Bunun üstünden gelmek için fazlasıyla çaba sarf ettiğini; ancak daha büyük çocukları olması ve iş yoğunluğu nedeniyle pek de sürdüremediğini ekledi. Araştırma sürecini daha fazla etkilememek için, uygulamadan çıkmak istedi. Kabul etmek durumunda kaldım. Bu doğrultuda, kontrol grubundan Ceyda ile benzer sesbilgisel farkındalık puanına ve özelliklere sahip bir öğrenciyi çıkaracağım. (A.G. 08.12.2020)

Tüm bunlara rağmen, haftada iki ev temelli etkinlik ailelere ulaştırılmış, ara tatilde ise dört etkinlik ev temelli olarak gerçekleştirilmiştir. Ara tatilinden sonra, aileler ve çocuklarıyla bireysel görüşmeler gerçekleştirilerek, devam eden sürece ilişkin katılımcı deneyimleri ortaya çıkarılmıştır. Öğrencilerle gerçekleştirilen görüşme deneyimi, uygulama sonunda onlarla gerçekleştirilmesi planlanan görüşmenin iptal edilmesine sebep olmuştur. Bu durum, araştırmacı günlüğüne aşağıdaki satırlarla yansımıştır:

> … çocuklarla görüşmem ise onların çekinip heyecanlanmaları nedeniyle pek de etkili geçmedi. Yaşlarının bunda büyük payı olduğunu düşünüyorum. Elde edilen verileri, makro olarak analiz edip, veri doygunluğuna ilişkin karar vereceğim. Uygulama sonunda öğrencilerle görüşüp görüşmeyeceğim, buna bağlı olarak şekillenecek. (A.G. 02.12.2020)

Süreç boyunca, programı geliştirme ve deneme aşamasında son halini bulan 35 ev temelli etkinlik kullanılmış; söz konusu etkinlikler, gerek duyulduğunda farklı ses ve aşamalara da uyarlanarak tekrarlanmıştır. Bu doğrultuda, dönem sonuna kadar toplamda 40 adet ev temelli etkinlik tamamlanmıştır.

Tablo 4.4. *Araştırmanın ana bölümünde kullanılan ev temelli etkinlikler*

Etkinlik Numarası	Etkinlik Adı
Etkinlik-1	Beni Takip Et
Etkinlik-2	Çiçekleri Sulayalım
Etkinlik-3	Düzenli Çizgi Çalışması
Etkinlik-4	Yırtıp yapıştıralım
Etkinlik-5	El, le, ele, elle
Etkinlik-6	Ses Avı
Etkinlik-7	Cümle Kuralım
Etkinlik-8	Dikte Edelim
Etkinlik-9	Dikte Edelim 2
Etkinlik-10	Yankılı-Koro Okuyalım
Etkinlik-11	Okuduğumuzu Anladık mı?
Etkinlik-12	Kelimeni Seç
Etkinlik-13	Yerine Yerleştirelim
Etkinlik-14	Anlayarak Dikte Edelim
Etkinlik-15	Hece Makinesi
Etkinlik-16	Akıcı Okumayı Değerlendirelim
Etkinlik-17	Ünlüleri Yerine Yerleştirelim
Etkinlik-18	Cümle Türetmece
Etkinlik-19	Birbirimizi Değerlendirelim
Etkinlik-20	Sayılar ve Biz
Etkinlik-21	Birbirimizi Değerlendirelim 2
Etkinlik-22	Çoğul Resimler
Etkinlik-23	Hece Bulma Yarışı
Etkinlik-24	Kelimeni Seç
Etkinlik-25	Cümle Makinesi
Etkinlik-26	Metni Anlamış Mıyız?
Etkinlik-27	Bir Terslik Var!
Etkinlik-28	Dikte Edelim, Metin Oluşturalım
Etkinlik-29	Akıcı ve Hatasız Okuyalım
Etkinlik-30	Metni Anlamış Mıyız? 2
Etkinlik-31	Dikte Edelim, Metin Oluşturalım 2
Etkinlik-32	Hikayeyi Tamamlayalım
Etkinlik-33	Cümle Türetmece 2
Etkinlik-34	Metni Kim Daha İyi Anladı?
Etkinlik-35	Cümle ve Metin Oluşturalım
Etkinlik-36	Cevaptan Soruya Ulaşma
Etkinlik-37	Noktalama İşaretlerini Keşfedelim
Etkinlik-38	Noktalama İşaretlerini Koyalım, Hikayeyi Tamamlayalım
Etkinlik-39	Akıcı, Hatasız ve Anlayarak Okuyalım
Etkinlik-40	Resimden Metine

Aile eğitim toplantılarının çevrimiçi olması daha önceden planlandığından, tam zamanlı uzaktan eğitime geçiş, süreci genel hatlarıyla etkilememiştir. Eğitim toplantıları, araştırmanın ön bölümündeki gibi ayda bir gerçekleştirilmiş; aileler, katılım programının amaçları doğrultusunda beş oturumda eğitilmiştir. Her bir eğitim toplantısı, aşağıda yer alan aşamalara uygun bir şekilde gerçekleştirilmiştir:

1. *Ev temelli etkinliklerin değerlendirilmesi:* O ana kadar tamamlanan etkinliklerde yapılan hatalar ve karşılaşılan güçlükler, kısaca tartışılmış; araştırmacı tarafından çözüm önerileri getirilmiştir.
2. *Eğitim içeriğinin sunulması*: Ailelerin sununun içinde ve sonunda soru sorup, katılım göstermesi sağlanmıştır.
3. *Eğitim toplantısına ilişkin aile görüş formunun doldurulması:* Açık uçlu anket tekniğine dayalı olan form, toplantının hemen ardından Whatsapp grubu aracılığıyla ailelere ulaştırılmıştır. Aileler tarafından elektronik ortamda doldurulan formlar, yine aynı platform aracılığıyla toplanmıştır.

Zoom programının sağladığı kayıt özelliğiyle belgelenen eğitim sürecine, aileler ilgi duymuş, özellikle bazı eğitimlere araştırma sürecine dâhil olmayan aileler de katılım göstermiştir. Araştırmacı, durumu günlüğünde şu şekilde açıklamıştır:

> Geçen hafta bana ulaşıp, aile eğitim toplantılarına katılmak isteyen aileler, bugünkü eğitime katıldılar. Deney ve kontrol gruplarını teşkil eden sınıfların velisi olmadıkları için rahattım. Katılım gösteren aile üyeleri arasında babalar da vardı. Dışardan katılım gösteren ailelerin oldukça ilgili olması, pekiştireç ve ödül verme hakkındaki deneyimlerini paylaşmaları dikkatimden kaçmadı. Bu durum, beni heyecanlandırıp mutlu etti. Keşke uygulama grubunda da yer alsalardı. (A.G. 07.11.2020)

Gerçekleştirilen aile eğitim toplantıları, Tablo 4.5'te yer almaktadır.

Tablo 4.5. *Araştırmanın ana bölümünde gerçekleştirilen aile eğitim toplantıları ve içeriği*

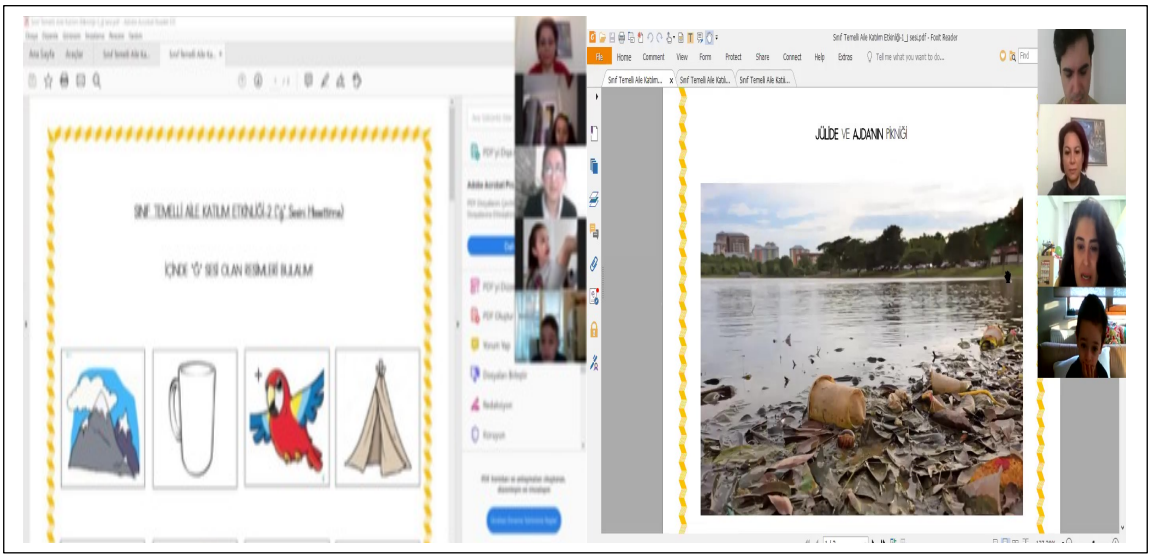
Eğitim Tarihi	Eğitim İçeriği
Eylül Ayı Eğitimi	İlkokuma yazmada yöntem, okuma-yazmada pozisyon alma, yazı okunaklılığı ve genel öneriler
Ekim Ayı Eğitimi	Okul çağı çocuklarının gelişim dönemleri, özellikleri ve bireysel farklılıklar
Kasım Ayı Eğitimi	Çocuklarla etkili iletişim ile pekiştirme, ödül ve cezanın kullanımı
Aralık Ayı Eğitimi	Akıcı okuma ve okuduğunu anlama
Ocak Ayı Eğitimi	Çocuk kitaplarının seçimi ve kitap okuma alışkanlığının kazandırılması

Görsel 4.7. *Aile eğitim toplantılarına ilişkin görseller*

Ekim ayında gerçekleştirilen aile eğitim toplantısının ardından, *"Katılım Sürecine İlişkin Aile Görüşleri Rubriği"* öğrenciler aracılığıyla ailelere ulaştırılmıştır. Aileler, isim belirtmeyerek rubriği doldurup, yine aynı yolla araştırmacıya ulaştırmıştır.

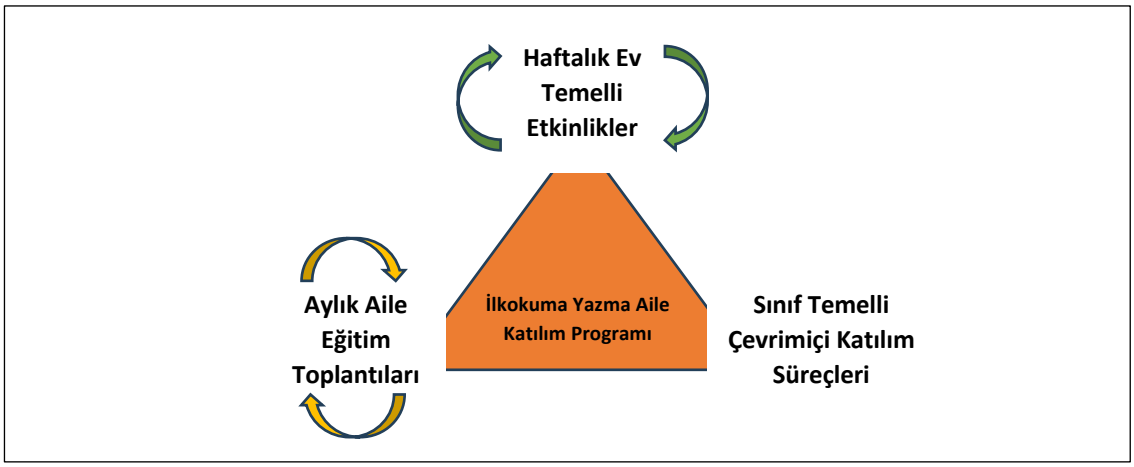
Programı geliştirme ve deneme aşamasında, üçüncü ses grubuyla birlikte başlayan sınıf temelli katılım süreci, salgın önlemlerinin getirmiş olduğu kısıtlar nedeniyle bu kez yüz yüze gerçekleştirilememiştir. Söz konusu güçlükler, tam zamanlı uzaktan eğitimin getirmiş olduğu sorunlarla da birleşince, sadece 6 anne katılım için gönüllü olmuştur. Anneler, ikişerli gruplar halinde *"ğ", "f"* ve *"j"* seslerinin öğretimine etkin katılımcı olarak dâhil edilmiştir.

> Programın geliştirilmesi ve denenmesi aşamasının aksine, ana uygulama sürecinde salgının yaşanması ve bu sebeple tam zamanlı uzaktan eğitime geçilmesi; sınıf temelli katılımların planlanması ve ailelerin sürece dâhil edilmesinde bazı sorunlar çıkarıyor karşıma… Bu seneki annelerimin çoğu bir işte çalışıyor. Bir boşluk yaratıp gelebilecek olsalar bile, yarım zamanlı yüz yüze eğitim sürecinde pek mümkün olmayacaktı; bırakın dersliğe girmeleri, sıkı önlem ve denetim nedeniyle okul binasına girişleri bile yasaktı. Tam zamanlı uzaktan eğitim süresince, belki yüz yüze eğitim tekrar başlar ve sınıf temelli katılımlarımızı derslikte gerçekleştiririz diye bekledik; ancak vaka sayılarında düşüş olmayınca, sınıf temelli çevrimiçi katılıma karar kıldık. Çalışan ailelerin ve sağlık personeli olanların fazlalığı nedeniyle sınıf temelli katılımın planlanması ve sürdürülmesinde sınırlamaya gitmemiz gerekecek gibi… (A.G. 30.11.2020)



Görsel 4.8. *Sınıf temelli çevrimiçi katılım süreçlerine ilişkin görseller*

Programı geliştirme ve deneme aşamasında uygulandığı gibi sınıf temelli katılım, *sesi hissetme ve tanıma* ile *harfi yazma ve okuma etkinlikleri*nden oluşturulmuştur. Aileler çevrimiçi katılımı daha rahat gerçekleştirebilsinler diye etkinlikler, sınıf öğretmenleriyle birlikte gözden geçirilmiş ve "pdf" formatına dönüştürülmüştür. Bu kapsamda anneler, Whatsapp ve Zoom üzerinden bilgilendirilmiş; her bir ses kapsamında, sesi hissetme ve tanımaya ilişkin iki, harfi yazma ve okumaya ilişkin bir uygulama yapılmıştır. Katılım süreçlerinin tamamı, Zoom kaydı ile kayıt altına alınmıştır. Ardından, annelerle sınıf temelli katılım deneyimlerine ilişkin yarı yapılandırılmış bireysel görüşmeler gerçekleştirilmiştir.



Şekil 4.11. *İlkokuma yazma aile katılım programının işleyişi*

Ev temelli etkinlikler, aile eğitim toplantıları ve sınıf temelli katılım süreçlerinden oluşan aile katılım programına ilişkin uygulama, güz döneminin sona ermesiyle tamamlanmıştır. Aile katılım programının okuma ve yazma becerilerine etkisini ortaya çıkarmak amacıyla yarıyıl tatili boyunca, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin okuma ve yazma performansları ölçülmüştür. İlkokuma yazma aile katılım programına ilişkin deneyimlerin ortaya çıkarılması içinse sınıf öğretmenleri ve ailelerin tümüyle yarı yapılandırılmış bireysel görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Ailelerle gerçekleştirilen bireysel görüşmeler, daha önce gerçekleştirilmiş olan görüşmelerin bulguları da göz önüne alınarak, kuramsal örnekleme doğrultusunda bireyselleştirilmiştir. Ayrıca, katılım sürecindeki değişimi, ailelerin gözünden değerlendirebilmek amacıyla *"Katılım Sürecine İlişkin Aile Görüşleri Rubriği"* ailelere tekrar uygulanmıştır.

4.3. Katılımcılar

Çok aşamalı karma desene göre gerçekleştirilen araştırma, ön ve ana bölümden oluştuğu için katılımcılara ilişkin bilgiler de bu bölümler dâhilinde sunulmaktadır.

4.3.1. Araştırmanın ön bölüme yönelik katılımcılar

İhtiyaçların belirlenip amaçların oluşturulması ile aile katılım programının geliştirilip denenmesi aşamalarından oluşan ön bölüme, farklı kapsam ve amaçlarda birçok grup katılım göstermiştir. İhtiyaç belirleme ve amaçları oluşturma aşamasının ilk etabında, keşfedici sıralı karma desenin bir gereği olarak ilkokuma yazma öğretiminin paydaşlarıyla yarı yapılandırılmış bireysel görüşmeler ve odak grup görüşmeleri gerçekleştirilmiştir.

Sınıf öğretmenleriyle gerçekleştirilecek yarı yapılandırılmış bireysel görüşmelere katılacakları belirlemek için, amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan *ölçüt örnekleme* kullanılmıştır. Söz konusu ölçüt, katılımcıların üst, orta ve alt sosyo-ekonomik düzeydeki yerleşim yerlerinde yer alan okullardan seçilmesi ve öğretmenlerin birinci sınıfı okutuyor olmaları şeklinde belirlenmiştir. Bu doğrultuda, üst sosyo-ekonomik düzeydeki okuldan üç, orta sosyo-ekonomik düzeydeki okuldan dört ve alt sosyo-ekonomik düzeydeki okuldan bir olmak üzere sekiz sınıf öğretmeni ile görüşülmüştür. Öğretmenlere ilişkin demografik bilgiler, Tablo 4.6'da yer almaktadır.

Tablo 4.6. *Görüşmeye katılan sınıf öğretmenlerine ait demografik bilgiler*

Kod Ad	Meslekteki Kıdem Yılı	Birinci Sınıf Deneyimi	Çalışılan Şehirler	Okul
Muzaffer	18	Beşinci kez	Muş, Ağrı, Eskişehir	A
Metin	15	Dört kez	Bingöl, Eskişehir	A
Hülya	5	İlk kez	Konya, Eskişehir	A
Zeycan	21	Beş kez	Eskişehir	B
Yetkin	26	Altıncı kez	Ankara, Van, Eskişehir	B
Sinem	18	Beşinci kez	Erzurum, Diyarbakır, Bolu, Eskişehir	B
Haydar	16	Üçüncü kez	Van, Niğde, Eskişehir	B
Gülsüm	11	Üçüncü kez	İstanbul, Eskişehir	C

Tablo 4.6 incelendiğinde, mesleki kıdemi en yüksek olan öğretmenin 18 yıl ile Muzaffer öğretmen, en düşük olanı ise beş yıl ile Hülya Öğretmen olduğu görülmektedir. Ayrıca, tabloya göre, en fazla birinci sınıf okutan öğretmenin Yetkin öğretmen, en azının ise Hülya öğretmen olduğu söylenebilmektedir.

İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin *aileleriyle* gerçekleştirilen odak grup görüşmesinin katılımcıları da amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan *ölçüt örneklemeye* göre belirlenmiştir. Alt sosyo-ekonomik düzeydeki bir okulda öğrenim gören çocuğa sahip olmak ölçütü kapsamında, altı veli ile görüşme gerçekleştirilmiştir. Velilere ilişkin demografik bilgiler, Tablo 4.7'de yer almaktadır.

Tablo 4.7. *Görüşmeye katılan velilere ait demografik bilgiler*

Kod Ad	Çalışma Durumu	Çocuk Sayısı	Öğrencinin Cinsiyeti
Hacer	Çalışmıyor	2	Erkek
Tülay	Çalışmıyor	1	Erkek
Melahat	Çalışıyor	1	Erkek
Sümbül	Çalışmıyor	2	Kız
Zeynep	Çalışmıyor	2	Erkek
Pelin	Çalışmıyor	2	Erkek

Tablo 4.7 incelendiğinde, tüm katılımcıların kadın olduğu, biri haricinde hiçbirinin çalışmadığı, en fazla iki çocuğa sahip oldukları, birinci sınıfta öğrenim gören çocuklarının biri hariç diğerlerinin erkek olduğu görülmektedir.

İlkokuma yazma öğretimine aile katılımına ilişkin görüşleri alınan diğer bir grup ise *alan uzmanları* olmuştur. Uzmanlara ulaşmak için *ölçüt örnekleme* ve *uygun ulaşılabilir örnekleme* yöntemlerinden yararlanılmıştır. İlkokuma yazma öğretimi alanında çalışmaları olmak, ilkokuma yazmaya ilişkin öğretim deneyimine sahip olmak ve lisansta ilkokuma yazma öğretimi dersi vermiş olmak şartları; ölçüt olarak

kullanılmıştır. Bu kapsamda, üç farklı devlet üniversitesinde görev yapan beş akademisyene ulaşılmıştır. Görüşmenin yapıldığı dönemde, uzmanların biri doktor öğretim üyesi, üçü doçent doktor, biri ise profesör doktor unvanına sahiptir.

Taslak ihtiyaç ve amaç listelerinden yola çıkılarak geliştirilen *"İlkokuma Yazmaya Aile Katılımına İlişkin Öğretmen Görüşleri Anket Formu"*nu *490 sınıf öğretmeni* doldurmuştur. Sınıf öğretmenlerine *kartopu örnekleme* yöntemi kullanılarak çevrimiçi ortamda ulaşılmıştır.

Anketten elde edilen demografik bulgulara göre; katılımcıların %80'inin kadın olduğu, %80'inin eğitim fakültesi mezunu olduğu, %11,3'ünün yüksek lisans, %2'sinin doktora mezunu olduğu, %22'sinin mesleğinin 12-15. yıllarını, %17,3'ünün ise 16-19. yıllarını yaşadığı ortaya çıkmıştır. Ayrıca, katılımcıların %17'sinin dördüncü kez, diğer %17'sinin ise beşinci kez birinci sınıfları okuttuğu, %53'ünün şehir merkezlerindeki, %31'inin ise ilçelerdeki okullarda görev yaptığı, %57'sinin orta sosyo-ekonomik, %33,3'ünün ise alt sosyo-ekonomik düzeydeki okullarda görev yaptıklarına inandıkları görülmüştür.

Programın geliştirilmesi ve denenmesi aşamasındaki tekli durum çalışmasının katılımcıları, *ölçüt örnekleme* ve *uygun ulaşılabilir örnekleme* yöntemleri kullanılarak belirlenmiştir. Ölçüt olarak, çalışmanın orta sosyo-ekonomik düzeydeki bir devlet ilkokulunda gerçekleştirilmesi öngörülmüştür. Bu kapsamda, Eskişehir'in merkezindeki bir ilkokulda, gönüllü katılım göstermek isteyen bir öğretmenin sınıfında çalışmaya başlanmıştır. 1-A sınıfında gerçekleştirilen çalışmaya, 22 öğrenci ve aileleri gönüllü katılım göstermiştir. Bu öğrencilerden 11'i kız, 11'i ise erkektir. Öğrencilerin çoğunun babası esnaf olmakla birlikte annelerinin çoğu da çeşitli mesleklerde çalışmaktadır. İki öğrenci çeşitli sebeplerle tek ebeveynli olarak yetiştirilmiştir. Ayrıca, sınıfta bir de Iraklı öğrenci yer almıştır; ancak aile gönüllü olmadığı için çalışmaya katılmamıştır. Aile üyelerinden daha çok anneler katılım göstermiş, babalar ise genellikle sadece aile eğitim toplantılarına katılmıştır. Bir öğrencinin babası ise ev temelli katılım etkinliklerine düzenli olarak katılım göstermiştir.

4.3.2. Araştırmanın ana bölümüne yönelik katılımcılar

Araştırmanın ana bölümünde gerçekleştirilen iç içe karma yöntem deseninde, *ölçüt ve uygun ulaşılabilir örnekleme* yöntemlerinden yararlanılmıştır. Programın geliştirilmesi ve denenmesi aşamasında olduğu gibi burada da orta sosyo-ekonomik

düzeydeki bir devlet okulu belirlemek, ölçüt olarak alınmıştır. Gönüllü katılım şartı da aranmış; katılım programı uygulamalarına ilişkin okul yönetimine, öğretmenlere ve ailelere sunum yapılmıştır. Bu doğrultuda, program, 1-E ve 1-D sınıflarındaki gönüllü ailelere ve çocuklarına uygulanmıştır. Uygulamaya 1-E sınıfından 7, 1-D sınıfından 5 olmak üzere, toplam 12 öğrenci ve aileyle başlanmış; aileler, gönüllü katılım formlarını imzalamıştır (EK-3). Ev temelli katılım etkinliklerine başından beri düzenli katılmayan bir aile, çocuklarının dikkat eksikliği sorununu sebep göstererek, tam zamanlı uzaktan eğitim başladığında uygulamadan ayrılmıştır. Bu sebeple uygulama, 11 öğrenci ve onların aileleriyle tamamlanmıştır. *Öğrenci ve ailele*re ilişkin bilgiler, Tablo 4.8'de yer almaktadır.

Tablo 4.8. *Araştırmanın ana bölümündeki uygulamaya katılan öğrenci ve ailelere ilişkin demografik bilgiler*

Öğrenciye İlişkin Bilgiler				**Katılım Gösteren Ali Üyesine/Üyelerine İlişkin Bilgiler**				
Kod Ad	Sınıf	Yaş	Fonolojik Farkındalık Ölçek Puanı	Kod Ad	Öğrenciyle İlişki	Meslek	Çocuk	Medeni Hal
Sabahattin	1-E	76	26	Tülay	Anne	Öğretmen	2	Evli
Ufuk		74	24	Buket	Anne	Memur	2	Evli
Yunus		72	33	Şengül	Anne	Esnaf	3	Evli
Aysun		73	31	Aslı	Anne	Öğretmen	2	Evli
Nazan		69	24	Nilgün	Anne	Sağlıkçı	1	Evli
Erkan		70	22	Gülay	Anne	Sağlıkçı	1	Evli
İrem	1-D	75	24	Bilge	Anne	Esnaf	2	Evli
Güler		74	24	Ayla	Anne	Ev Hanımı	2	Evli
Selin		77	28	Makbule -Cem	Anne Baba	Operatör	1	Evli
Ahmet		78	27	Sevda	Anne	Sağlıkçı	2	Evli
Melis		76	18	Handan	Anne	Sekreter	1	Bekâr

Tablo 4.8 incelendiğinde, öğrenci yaşlarının 69-78 ay arasında olduğu, Fonolojik Farkındalık ölçeğinden 18-33 puan arasında aldıkları, toplam puanlarının 286 olduğu görülmektedir. Uygulamaya genelde annelerin katıldığı, bir tek Selin'in babasının da ev temelli uygulamalarda yer aldığı ortaya çıkmaktadır. Ev temelli katılım etkinlikleri, genellikle annenlerin katılımıyla gerçekleşse de aile eğitim toplantılarına bazı durumlarda babaların katılım gösterdiği bilinmektedir. Ayrıca, Tablo 4.8'de, katılım gösteren aile üyelerinin biri hariç tümünün çalıştığı, çoğunun sağlıkçı, memur ya da öğretmen olduğu; çocuk sayılarının en fazla üç olduğu, biri hariç diğerlerinin evli olduğu görülmektedir.

1-C ve 1-F sınıflarından kontrol grubuna seçilen öğrencilerin demografik bilgileri ise Tablo 4.9'da yer almaktadır.

Tablo 4.9. *Araştırmanın ana bölümündeki kontrol grubuna katılan öğrenci ve annelerine ilişkin demografik bilgiler*

Öğrenciye İlişkin Bilgiler				Anneye İlişkin Bilgiler		
Kod Ad	Sınıf	Yaş	Fonolojik Farkındalık Ölçek Puanı	Meslek	Evlat Sayısı	Medeni Hal
Arda	1-C	77	29	Memur	1	Evli
Melih		79	28	Esnaf	3	Evli
Berfin		75	29	Sağlıkçı	1	Evli
Emel		71	25	Ev Hanımı	2	Evli
Mehmet		77	17	Spor Eğitmeni	2	Evli
Dündar	1-F	70	21	Memur	1	Evli
Ela		73	31	Öğretmen	2	Evli
Beyza		71	26	Sağlıkçı	1	Evli
Hüseyin		77	26	Bankacı	2	Evli
Yeliz		75	21	Öğretmen	1	Bekâr
Tuğçe		73	33	Esnaf	2	Evli

Tablo 4.9'a göre, kontrol grubundaki öğrencilerin beşi erkek, yedisi kızdır. Öğrenci yaşlarının 70-79 ay aralığında olduğu, Fonolojik Farkındalık Ölçeği'nden 17-33 puan arasında aldıkları, toplam puanlarının 286 olduğu görülmektedir. Ayrıca, biri hariç annelerin çalıştığı; memur, öğretmen ve sağlıkçı annelerin olduğu, en fazla üç evlada sahip oldukları, biri hariç diğerlerinin evli olduğu bilinmektedir.

Uygulamanın gerçekleştiği *deney grubu öğretmenleri* ile herhangi bir denel işlem uygulanmayan *kontrol grubunun öğretmenlerine* ilişkin demografik bilgiler ise Tablo 4.10'da yer almaktadır.

Tablo 4.10. *Uygulama (deney) ile kontrol grubu öğretmenlerine ilişkin demografik bilgiler*

Kod Adı	**Sınıfı**	**Grubu**	**Kıdem Yılı**	**Mezun Olduğu Kurum**	**Birinci Sınıfları Okutma Sayısı**
Esra	1-E	Uygulama (Deney)	19	Fen Fakültesi	4
Melike	1-D		14	Eğitim Fakültesi	3
Arzu	1-C	Kontrol	17	Eğitim Fakültesi	3
Ceylan	1-F		18	Eğitim Fakültesi	5

Tablo 4.10'da görüldüğü üzere, uygulama ve kontrol gruplarındaki tüm öğretmenler kadındır. Öğretmenlerin kıdem yılları 14 ile 19 arasında değişmekte, bu süre zarfında en yüksek kıdeme sahip olan dört kez, en aza sahip olan ise üç kez birinci sınıfları okutmuştur. Ayrıca öğretmenlerden biri, fen fakültesinden diğerleri ise eğitim fakültesinden mezun olmuştur.

4.4. Veri Toplama Araç ve Teknikleri

Araştırmanın ön bölümünde; *yarı yapılandırılmış bireysel görüşmelerden, odak grup görüşmelerinden, kapalı uçlu anketten, etkinlik değerlendirme görüşmelerinden, açık uçlu anketlerden, alan notları ve araştırmacı günlüklerinden* yararlanılmıştır. Ana bölümde ise *Fonolojik Farkındalık Ölçeği, açık uçlu anketler, rubrikler, okuma becerisi değerlendirme formu ve yarı yapılandırılmış görüşmeler ile alan notları ve araştırmacı günlükleri* kullanılmıştır. Araştırmanın her iki bölümünde de *alan notları ve araştırmacı günlüklerine*, destekleyici veri toplama teknikleri olarak başvurulmuştur.

4.4.1. Yarı yapılandırılmış bireysel görüşme formları

Yarı yapılandırılmış bireysel görüşmeler; ön bölümün ihtiyaç belirleme ve amaçları oluşturma aşamasında, taslak ihtiyaç ve amaç listelerin oluşturulmak ve anket sorularını geliştirmek amacıyla kullanılmıştır. Aynı bölümün programı geliştirme ve deneme aşamasında, öğretmenin sınıfında gerçekleştirilen çalışma hakkındaki görüş ve deneyimlerini ortaya çıkarmak için; ana bölümde ise ailelerin, öğrencilerin ve sınıf öğretmenlerinin ilkokuma yazma aile katılım programı hakkındaki görüş ve deneyimlerini keşfetmek için tercih edilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmeler, yapılandırılmamış ve tam yapılandırılmış görüşme tekniklerinin tam ortasında yer almaktadır. Bu görüşmede her soru, esnek cümle ve yargılardan oluşmakta; teknik, çoğunlukla katılımcılardan özgün görüş ve deneyimler elde etmek için kullanılmaktadır (Merriam, 2013).

İhtiyaç belirleme ve amaçları oluşturma aşamasında kullanılmak üzere oluşturulan taslak görüşme formları altı, diğer tüm taslak formlar üç uzmanın görüşüne sunulmuş, gelen dönütlere dayalı olarak formlar gözden geçirilip düzenlenmiş ve nihai hallerine kavuşturulmuştur. Formlarda, yarı yapılandırılmış ana sorulara ek olarak, gerektiğinde sorulmak üzere oluşturulmuş irdeleme sorularına da yer verilmiştir. Ailelerle uygulama sonunda gerçekleştirilen bireysel görüşmeler ise uygulama içindeki aile görüşmelerinden elde edilen bulgular da göz önüne alınarak, kuramsal örnekleme doğrultusunda bireyselleştirilmiştir. Araştırmanın ön bölümündeki tüm görüşmeler, yüz yüze gerçekleştirilmiş ve ses kayıt cihazıyla kaydedilmiştir. Ana bölümdeki görüşmeler ise salgın sürecinin doğurmuş olduğu kısıtlar nedeniyle Zoom programı aracılığıyla gerçekleştirilmiş ve kayıt altına alınmıştır. Araştırma sürecinde kullanılmış tüm yarı yapılandırılmış bireysel görüşme formları, EK-4'te yer almaktadır.

4.4.2. Yapılandırılmış bireysel görüşme formu

Ana bölümdeki uygulamaya katılan öğrencilerin devam eden katılım etkinliklerine ilişkin deneyim ve düşüncelerini ortaya çıkarmak için oluşturulmuştur. Yapılandırılmış bireysel görüşme, kapalı uçlu anket sorularının sözlü hali olarak düşünülebilmekte ve bu görüşmelerde, mevcut soruların dışına çıkılmamaktadır (Merriam, 2013). Öğrencilerin yaş ve gelişim düzeyleri göz önüne alınarak tercih edilen bu görüşme tekniği uyarınca, taslak form oluşturulmuştur. Form, üç uzmanın görüşüne sunulmuş, gelen dönütlere dayalı olarak gözden geçirilip düzenlenmiş ve nihai halline kavuşturulmuştur. Nihai formda, üç yapılandırılmış soru ve bunların altında da mutlaka sorulması planlanan yapılandırılmamış alt sorular yer almaktadır. Söz konusu form, EK-4'te yer almaktadır.

4.4.3. Taslak ev temelli katılım etkinliklerini değerlendirmeye ilişkin görüşme formu

Bu görüşmeler, aile katılım programını geliştirme ve deneme aşamasında haftalık olarak gerçekleştirilmiştir. Görüşme formu, ev temelli katılım etkinliklerini geliştirme döngüsünün üçüncü ve dördüncü basamaklarında, taslak etkinliklere ilişkin sınıf öğretmeninin ve iki alan uzmanının değerlendirmelerini almak amacıyla hazırlanmıştır. Bu kapsamda, taslak form üç uzmanın görüşüne sunulmuş, gelen dönütlere dayalı olarak gözden geçirilip düzenlenmiş ve nihai hallerine kavuşturulmuştur. Formda, yarı yapılandırılmış altı ana soruya ek olarak, gerektiğinde sorulmak üzere oluşturulmuş irdeleme sorularına da yer verilmiştir. Hem sınıf öğretmeni hem de uzmanlar için aynı form kullanılmış, görüşmeler yüz yüze gerçekleştirilip, ses kayıtları alınmıştır. Taslak ev temelli katılım etkinliklerini değerlendirmeye ilişkin görüşme formu, EK-5'te yer almaktadır.

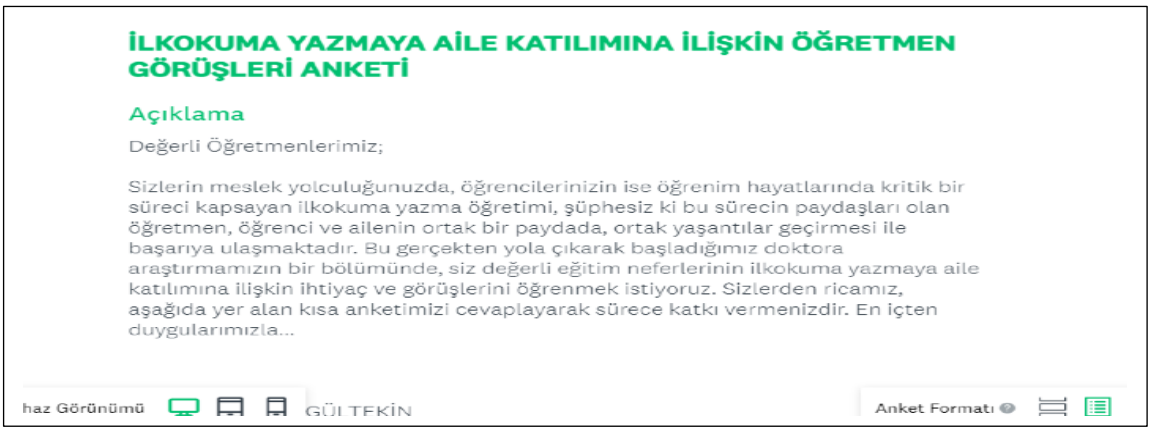
4.4.4. Odak grup görüşme formları

Yönlendiricinin homojen ve küçük bir grubu (6-12), araştırma konusuna yönelik tartıştırması anlamına gelen odak grup görüşmeleri (Christensen, Burke Johnson ve Turner, 2015), ön bölümünün iki aşamasında da kullanılmıştır. Görüşme formları; ihtiyaç belirleme ve amaçları oluşturma aşamasında, ilkokuma yazmaya katılıma ilişkin ailelerin görüş ve deneyimlerini, programı geliştirme ve deneme aşamasında ise çalışmaya ilişkin aile deneyimlerini ortaya çıkarmak amacıyla oluşturulmuştur. Odak grup görüşmesi ön bölümün ilk aşamasında kullanılacak taslak form altı, diğer form ise

üç uzmanın görüşüne sunulmuş, gelen dönütlere dayalı olarak gözden geçirilip düzenlenmiş ve nihai hallerine kavuşturulmuştur. Bu doğrultuda ilk formda yedi, ikinci formda ise altı ana soruya ve gerektiğinde sorulmak üzere irdeleme sorularına yer verilmiştir. Odak grup görüşmeleri, yüz yüze gerçekleştirilmiş ve ses kayıt cihazıyla kayıt altına alınmıştır. Söz konusu odak grup görüşme formları, EK-6'da yer almaktadır.

4.4.5. İlkokuma Yazmaya Aile Katılımına İlişkin Öğretmen Görüşleri Anket Formu

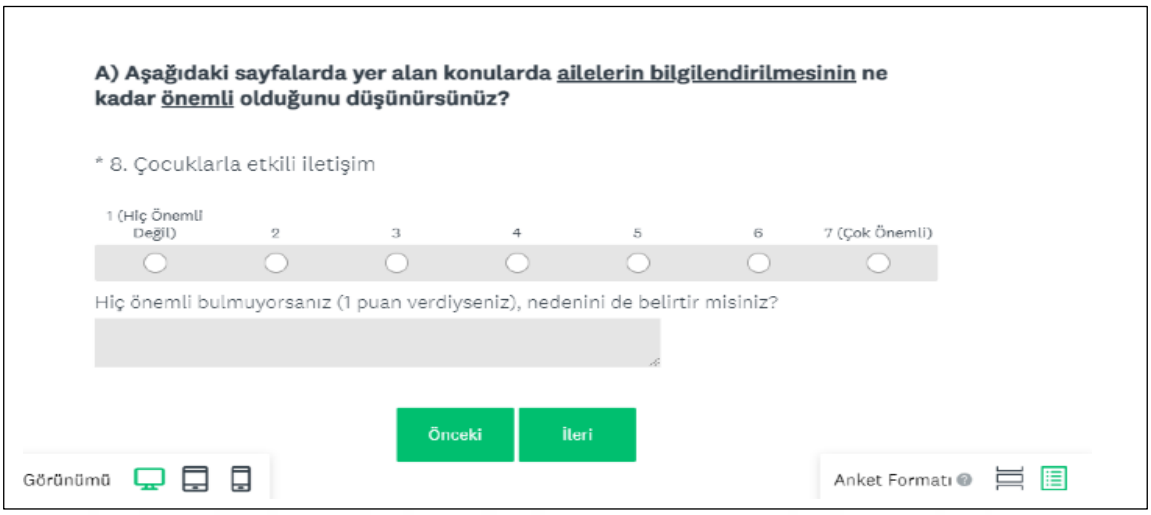
Anket formu, keşfedici sıralı karma yöntemle desenlenen ihtiyaç belirleme ve amaç oluşturma aşamasında geliştirilmiş ve kullanılmıştır. Bu kapsamda; sınıf öğretmenleri, aileler ve alan uzmanlarıyla gerçekleştirilen görüşmelerin bulgularından, alanyazın taramasından çıkarılan notlardan ve Türkçe öğretim programlarının kazanımlarından yola çıkılarak, aile katılımına ilişkin taslak ihtiyaç listesi oluşturulmuştur. Bu liste temel alınarak da illkokuma yazma aile katılım programının taslak amaç listesi de şekillendirilmiştir. Söz konusu taslak ihtiyaç listesine dayanarak, anketin soru havuzu oluşturulmuş; uygulanabilirlik açısından anketin *a) demografik bilgiler, b) ailelerin bilgilendirilmelerine yönelik ihtiyaçlar* ve *c) aile desteğine ilişkin ihtiyaçlar* bölümlerine ayrılmasına karar verilmiştir.



Görsel 4.9. *İlkokuma Yazmaya Aile Katılımına İlişkin Öğretmen Görüşleri Anketi'nin çevrimiçi açıklama bölümü*

Ardından, likert tipi kapalı uçlu sorular ile üç adet açık uçlu sorudan oluşan taslak form oluşturulmuştur. Form; kapsam, yapı ve görünüş geçerliğine ilişkin üç alan uzmanının görüşüne sunulmuş, onlardan alınan dönütlere göre gözden geçirilip yeniden

düzenlenmiştir. "Microsoft Word" belgesi olarak hazırlanan form, "SurveyMonkey" programına aktarılmış, uygulanabilirliği açısından alan uzmanları tarafından denetlenmiştir. Ardından, formun çevrimiçi formatı kullanılarak, 10 sınıf öğretmeniyle pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Çevrimiçi ortamda ankete katılan öğretmenler; anket sorularının anlaşılırlığına ve kullanışlılığına ilişkin *"pilot uygulama görüş bildirim formu"nu* (EK-7) doldurmuştur. Elde edilen görüşlere göre son kez gözden geçirilip düzenlenen anket formuna son şekli verilmiştir.



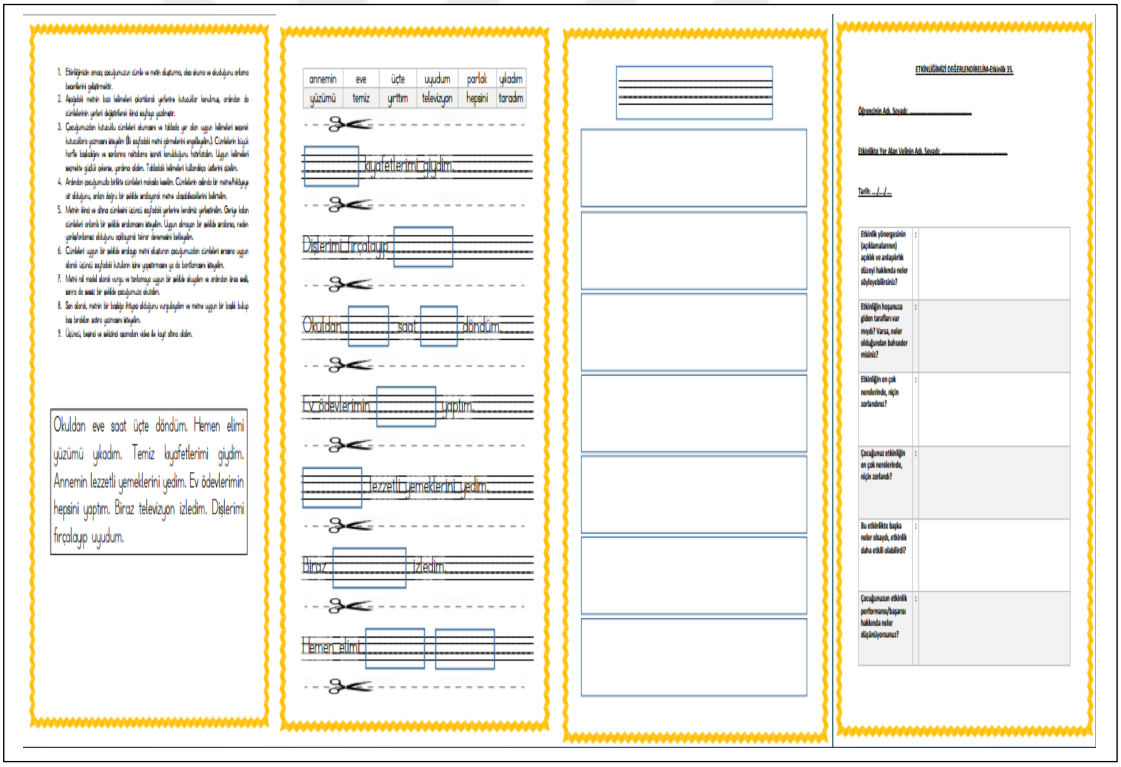
Görsel 4.10. *İlkokuma Yazmaya Aile Katılımına İlişkin Öğretmen Görüşleri Anketi'nin çevrimiçi soru örneği*

Nihai anket formu; sınıflama ölçeğindeki *yedi soruluk a) demografik bilgiler bölümünden*, *likert tipteki 17 sorudan ve bir açık uçlu sorudan oluşan b) ailelerin bilgilendirilmelerine yönelik ihtiyaçlar bölümünden* ve *likert tipteki 12 soru ile iki açık uçlu soru kapsamındaki c) aile desteğine ilişkin ihtiyaçlar bölümden* oluşmaktadır. Toplamda 39 sorudan oluşan anketin likert tipteki kapalı uçlu soruları, yedili olarak derecelendirilmekte; verilen "1" puan "önemsiz" görüşüne, "7" puan ise "çok önemli" görüşüne karşılık gelmektedir. Anketin çevrimiçi formatında, ilgili soruya "1" puan verildiğinde, *"Neden önemsiz gördüğünüzü açıklar mısınız?"* sorusunun yer aldığı açık uçlu ek soru formu da açılmaktadır. Anket formunun Word formatı, EK-8'de yer almaktadır.

4.4.6. Ev temelli aile katılım etkinlikleri ve "etkinliğimizi değerlendirelim" açık uçlu anketi

Ev temelli katılım etkinliklerinin geliştirilmesi döngüsünde haftalık olarak geliştirilen etkinlikler, öncesinde biçimsel olarak tasarlanmıştır. Bu aşamada, ev temelli katılım etkinliklerinin nasıl bir biçimsel formatta hazırlanacağı planlanmış; plan, üç alan uzmanının önerisine sunulmuştur. Bu doğrultuda, etkinliklerin çalışma kâğıdı formatında; *a) yönerge, b) uygulama* ve *c) etkinliğimizi değerlendirelim* kısımlarından oluşmasına karar verilmiş, örnek bir form hazırlanmıştır.

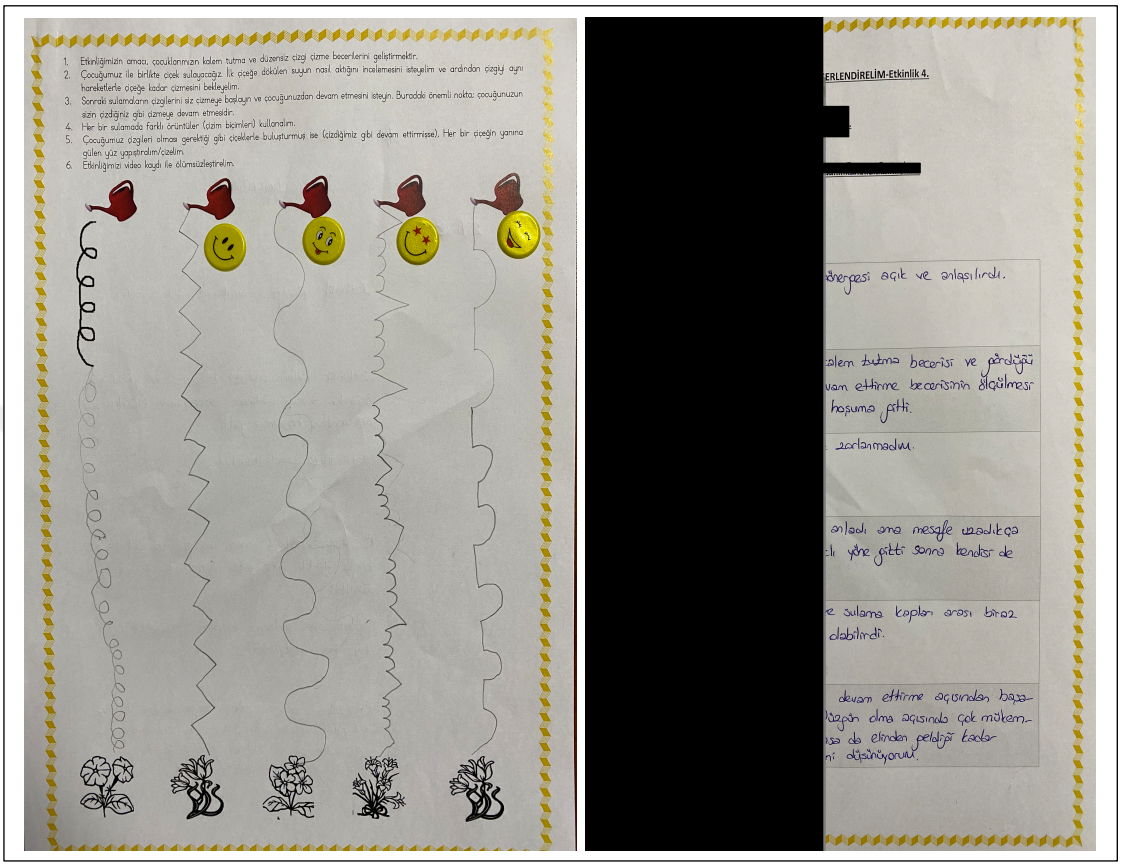
Ev temelli katılım etkinliklerinin yönerge kısmında, genellikle etkinliğin hangi amaçla hazırlandığı, ailelerin etkinliği hangi basamaklar dâhilinde gerçekleştireceği ve süreçte nelere dikkat etmeleri gerektiği belirtilmektedir. Ayrıca, yönergelerin son kısmında, etkinlik sürecinin videoyla mı, yoksa sesli mi kaydedileceği belirtilmektedir.



Görsel 4.11. *İlkokuma yazmaya ev temelli aile katılım etkinliği-1*

Uygulama kısmında, çocuk ve ailenin birlikte gerçekleştireceği ya da ailenin rehberliği, dönüt ve düzeltmeleri aracılığıyla gerçekleştirilecek ilkokuma yazma uygulamaları yer almaktadır. Bu uygulamalar, aile katılım programının amaç listesine

uygun bir şekilde, programın geliştirilmesi ve denenmesi aşamasında (tekli durum çalışması) geliştirilmiştir.



Görsel 4.12. *İlkokuma yazmaya ev temelli aile katılım etkinliği-2*

Etkinliklerin son kısmı ise *"etkinliğimizi değerlendirelim"* açık uçlu anketine ayrılmıştır. Taslak anket soruları, planlama aşamasında üç alan uzmanına sunulmuş, onlardan alınan dönütlere göre gözden geçirilip, yeniden düzenlenerek nihai haline kavuşturulmuştur. Anket formu; ailelerin yönergelerin uygunluğuna, etkinliklerin zorlayıcı ve keyifli noktalarının neler olduğuna ilişkin görüş, deneyim ve önerilerini ortaya çıkaran altı sorudan oluşmaktadır. Ev temelli katılım etkinlikleri, genellikle bir kâğıttan oluşmakta, kâğıdın arkasında ise "etkinliğimizi değerlendirelim" anketi yer almaktadır. İlkokuma yazmaya ev temelli aile katılım etkinliklerine ilişkin örnekler, EK-9'da yer almaktadır.

4.4.7. Alan notları

Alan notları; hangi hafta, ne tür ev temelli katılım etkinlikleri geliştirileceğine karar vermek için, ev temelli etkinlikleri geliştirme döngüsünün ikinci basamağında kullanılmıştır. Araştırmanın ana bölümünde ise hangi hafta, hangi ev temelli etkinliklerin ailelerle buluşturulacağına karar vermek, sınıf temelli katılım sürecini takip etmek ve gerektiğinde nitel ya da nicel verileri desteklemek için tercih edilmiştir.

Bu veri toplama tekniği; kişiler, kişiler arası ilişkiler, olay, olgu ve durumlar hakkında betimleme yapmanın da ötesine geçen; çıkarımlara, tahminlere, keşfedilen örüntülere ilişkin kişisel ifadeleri de içeren bir not tutma sürecine dayanmaktadır. Bu süreçte notlar; zihinsel olarak, kısaltılarak ya da ayrıntılı bir şekilde alınabilmektedir (Glesne, 2013; Lofland ve Lofland, 1995'ten akt. Glesne, 2013). Bu kapsamda araştırmacı, sınıf gözlemleri sırasında, ayrıntılı alan notu tutmaktan kaçınarak, hatırlatıcı notlar tutmuş ve bu notları, veri kaybı yaşanmaması adına en geç 48 saat içinde genişletip, alan notlarına dönüştürmüştür. Araştırma süresince tutulan alan notlarına ilişkin örnek, EK-10'da yer almaktadır.

4.4.8. Araştırmacı günlüğü

Araştırmacı günlüğü, daha az bir çaba ile araştırmacının kendisi ve araştırma süreci hakkında önemli oranda veri toplamak ve sürece ilişkin iç görü kazanabilmek amacıyla tutulmaktadır. Günlükler, araştırmacının kendi paradigmatik duruşunu ve ön kabullerini yapılandırılmamış bir şekilde yansıttığı için, tek veri kaynağı olarak kullanılmamalı; nitel ve nicel verileri destekleyip, çeşitlemek amacıyla tutulmalıdır (Robson, 2017). Araştırmanın her iki bölümünde de tutulan günlük, tüm bu sebeplerle nitel ve nicel verileri desteklemek ya da araştırma sonuçlarını tartışmak amacıyla tutulmuştur. Ayrıca araştırmacı, günlükleri tutarken ve önceki günlüklere göz gezdirirken, karşısına çıkan engellere, sorunları aşmak için alınacak önlemlere ve araştırma sürecinin gidişatına ilişkin iç görü kazanmış; kendine, sürece ve katılımcılara ilişkin farkındalık geliştirmiştir. Bu durum da başta salgın döneminin getirmiş olduğu kısıtlar olmak üzere birçok soruna karşı karar verme mekanizmasını daha işler hale getirmiştir.

Günlükler, araştırmanın yapıldığı ve alana inildiği zamanlarda, elektronik bir şekilde tutulmuştur. Araştırmacı, sorunlara ilişkin kaygılarını ve çözüm yollarını, sürece

ilişkin karar ve planlarını, geleceğe ilişkin tahmin ve çıkarımlarını günlüklerde tartışmıştır. Ayrıca, ailelerin ev temelli katılım etkinliklerine ilişkin "Whatsapp" grubundan paylaşmış oldukları kısa video ve ses kayıtları da araştırmacı günlüğü dâhilinde ele alınmış, bu kapsamda yansıtıcı düşünceler geliştirilmiştir. Araştırma süresince tutulan günlüklere ilişkin örnek, EK-11'de yer almaktadır.

4.4.9. Fonolojik Farkındalık Ölçeği

Fonolojik Farkındalık Ölçeği, kontrol grubu öğrencilerinin seçilmesi amacıyla kullanılmıştır. Bu doğrultuda ölçek, hem uygulamaya katılan deney grubundaki 11 öğrenciye hem de 1-C ve 1-F sınıflarının tamamını oluşturan 57 öğrenciye uygulanmıştır.

Ölçek; Yangın, Erdoğan ve Erdoğan tarafından 2008 yılında geliştirilmiştir. Geliştirme sürecinde, alanyazın incelenerek, fonolojik farkındalığın alt boyutları belirlenmiştir. Bu boyutlar; cümlelerin sözcüklerden oluştuğunu fark etme, sözcüklerin uyaklı olabileceğini fark etme, sözcüklerin aynı sesle başlayabileceğini fark etme, sözcüklerin aynı sesle bitebileceğini fark etme, sözcüklerin ortasında aynı sesin olabileceğini fark etme, sözcüklerin hecelerden oluştuğunu fark etme, sözcüklerin ilk ve son sesini ayırabileceğini fark etme, sözcüklerin bütün seslerini ayırabileceğini fark etme, sözcükten bir ses çıkarıldığında yeni bir sözcüğün oluşabileceğini fark etmedir. Belirlenen her bir boyut için 1-2-3-4 heceli nesne adları belirlenmiş ve bu doğrultuda her görev için 10 madde hazırlanmıştır. Bu kapsamda hazırlanan ön form kullanılarak öğrencilerle pilot uygulama yapılmış, uygulama sonunda, öğrencilerin bazı görevleri yapamadığı fark edilmiş ve bu görevler formdan çıkarılmıştır. Böylece, birinci sınıfa yeni başlayacak çocukların fonolojik farkındalık seviyesini gösteren becerilerin *a) cümlelerin sözcüklerinden meydana geldiğini, b) sözcüklerin uyaklı olabileceğini, c) sözcüklerin aynı sesle başlayabileceğini, d) sözcüklerin aynı sesle bitebileceğini, sözcüklerin hecelerden oluştuğunu fark edebilme olduğu* kabul edilmiştir. Beş göreve indirilen ölçeğin kapsam geçerliği için üç alan uzmanının görüşleri alınarak yeniden düzenlenmiştir. Her bir görev için belirlenen 10 uygulama maddesinden önce üç deneme maddesi uygulanmış, deneme maddelerinde öğrencilere dönütler verilmiş, diğer maddelerde dönüt verilmemiştir. Bu kapsamda ölçek, 152 öğrenciye üzerinde tekrar uygulanmış, madde ayırıcılık gücü düşük olan maddeler çıkarılarak uygulama maddelerinin sayısı yediye düşürülmüştür. Böylece nihai ölçek formu, beş görev

dâhilinde yedişer uygulama maddesinden, başka bir ifadeyle toplamda 35 uygulama maddesinden oluşturulmuştur. Ölçekte alınacak en yüksek puan "35"tir (Erdoğan, 2009). ölçeğin güvenirliği, öncesinde KR-20= 0.74 bulmuşken, araştırmacı, 68 öğrenci üzerinde yaptığı uygulamada, güvenirliği KR-20= 0.72 bulmuştur. Fonolojik Farkındalık Ölçeği'nin kullanım iznine ilişkin yazı, EK-12'de yer almaktadır.

4.4.10. Eğitim toplantısına ilişkin aile görüş formu

Açık uçlu anket tekniğinin kullanıldığı bu form, eğitim toplantılarına katılan ailelerin toplantılara ilişkin düşünce ve deneyimlerini ortaya çıkarmak amacıyla oluşturulmuş ve araştırmanın ana bölümünde kullanılmıştır.

Programı geliştirme ve deneme aşamasında edinilen deneyime ve o süreçteki aile görüşmelerinden elde edilen bulgulara dayanılarak, taslak anket formu hazırlanmıştır. Yarı yapılandırılmış sorulardan oluşturulan form, üç uzmanın görüşüne sunulmuş ve onlardan gelen dönütlere dayalı olarak gözden geçirilip yeniden düzenlenmiş, sorulardan biri formdan çıkarılmıştır. Böylece nihai haline ulaşan formda, ailelerin eğitime ilişkin deneyimlerine, yeni bilgiler öğrenip öğrenmediklerine, eğitim deneyimlerinin hayatlarına nasıl yansıyacağına ilişkin üç ana soru yer almıştır. İkinci, üçüncü ve dördüncü eğitimlerden sonra kullanılacak formlara dördüncü bir ek soru daha eklenmiştir. Bu soru, bir önceki eğitimin katılım sürecine yansımasına ilişkin ailelerin görüşlerini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Form, eğitim toplantılarının hemen ardından, toplamda beş kez uygulanmıştır. Ek sorunun da bulunduğu anket formu, EK-13'te yer almaktadır.

4.4.11. Okuma Becerileri Değerlendirme Formu

Okuma Becerileri Değerlendirme Formu, araştırmanın ana bölümündeki akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini ölçmek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Taslak form oluşturulmadan önce, ilgili alanyazın incelenmiş ve okuma becerilerinin temel anlamda, akıcı okuma ve okuduğunu anlama alt becerilerinden oluştuğu görülmüştür. İlkokul birinci sınıf özelinde ise akıcı okumanın okuma hızı ve sözcüğü doğru okuma becerileriyle ilişkili olduğu hem alanyazından hem de alan uzmanlarından elde edilen bilgilerle desteklenmiştir. Yanlış Analiz Envanteri (Ekwall ve Shanker, 1988; Haris ve Sipay, 1990; May, 1986'dan akt. Akyol, 2010) ve Akyol'dan (2010) elde edilen bilgiler göz önüne alındığında, okuduğunu anlama

becerisinin ise genel anlamda temel ve ileri düzey anlama kapsamında değerlendirilebileceği öngörülmüştür.

Bu bağlamda taslak form; okuma hızını, sözcüğü doğru okuma becerisini, temel ve ileri düzey anlama becerisini ölçebilecek şekilde oluşturulmuştur. Form, *okuma ve değerlendirme bölümleri* olacak şekilde tasarlanmıştır. Okuma bölümünde öğrencilere verilecek yönergeler ve okuma metni ("Çiftçi ile Kartal" adlı Ezop masalı) yer almış, değerlendirme bölümüne ise okuma hızına, sözcük okuma hatalarına ve okuduğuna anlama sorularına ilişkin verilerin not alınacağı kısımlar eklenmiştir. Söz konusu taslak form, üç alan uzmanı ile iki sınıf öğretmeninin görüşlerine sunulmuş; bu doğrultuda yönergeler güncellenmiş, okuma metni yeniden sadeleştirilmiş, ileri düzey okuduğunu anlama soruları yeniden düzenlenmiş, sözcük okuma hatalarına ilişkin ölçütler gözden geçirilmiştir. Sonunda, *ölçütlerin sözcük atlama-ekleme, hece atlama-ekleme, üç saniyeden uzun süre seslendirme yapamama, harfi yanlış seslendirme* ve *sesleri yanlış çatma* olmasına karar verilmiştir.

Düzenlenmiş formun pilot uygulaması, deney ve kontrol gruplarının yer almadığı birinci sınıflardaki 10 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Uygulama sonunda, yönergeler yeniden düzenlenmiş, metin bir kez daha sadeleştirilerek, forma nihai hali verilmiştir (EK-14). Yanlış Analiz Envanteri (Ekwall ve Shanker, 1988; Haris ve Sipay, 1990; May, 1986'dan akt. Akyol, 2010) kapsamında önerildiği üzere, okuma metinin son hali 100 sözcükten oluşturulmuş, metin "Calibri" yazı tipinde, 20 fontta yazılmıştır.

Okuma Becerileri Değerlendirme Formu'na ilişkin ölçümler, Zoom programı aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Her bir ölçüm, *"yüksek sesle okumaya başla"* yönergesinin hemen ardından başlamış; sesli okuma tamamlandıktan sonra, öğrenciye *"içinden/sessiz bir şekilde, anlayarak oku"* yönergesi verilmiştir. Sessiz okuma da tamamlandıktan sonra, *üç tane temel düzey*, i*ki tane de ileri düzey okuduğunu anlama sorusu* sorulmuş; her bir soruda, öğrenci cevap verene kadar beklenmiştir. Deney ve kontrol gruplarındaki tüm öğrenciler ölçümlendikten sonra, değerlendirmeye geçilmiştir.

Görsel 4.13. *Okuma Becerileri Değerlendirme Formu'na dayalı ölçümleme süreci*

Değerlendirmede, biri araştırmacı, ikisi sınıf öğretmeni olmak üzere üç değerlendirici yer almıştır. Üç değerlendirici aynı anda ve birlikte değerlendirme yapmıştır. Bu doğrultuda Zoom kayıtları izlenmeye başlanmış, öğrenciler başlığı okuyup, metnin ilk sözcüğünü okumaya başladıkları an, kronometre çalıştırılmıştır. Sesli okuma yapılırken, formun değerlendirme bölümündeki ilgili kısımlara, okuma hızı ve hatalı okunan sözcük sayısına ilişkin sayısal bilgiler girilmiştir. *Okuma hızı belirleme formülü* (1 dakikada okunan toplam sözcük sayısı – yapılan hata sayısı= okuma hızı) (Deno, 1985; Mckenna ve Walpole, 2007) ile *sözcüğü tanıma becerisini belirleme formülü* ([Doğru okunan sözcük sayısı/Okunan toplam sözcük sayısı]X100) (Rasinski, 2003) bunlar arasında yer almaktadır. Söz konusu süreçte, gerek duyuldukça video kaydı durdurularak tartışılmış ve ortak kararlar alınmıştır. Aynı anlayışla okuduğunu anlamaya ilişkin ölçümler de izlenmiş, formun ilgili kısımlarına doğru cevaplanan her bir temel düzey anlama sorusu için "5" puan, ileri düzey anlama sorusu içinse "10" puan yazılmıştır.

4.4.12. Yazma formu

Yazma formu, öğrencilerin yazma becerilerini ölçümleyebilmek amacıyla araştırmacı tarafından oluşturulmuştur. Taslak form; *yönergeler, yazı metni* ve *yazma alanı* bölümleriyle tasarlanmıştır. Yazı metni, okuma metni gibi bir Ezop masalı olan "Kartal ile Tilki"nin sadeleştirilmiş halinden oluşturulmuştur. Yazma alanı içinse dört

çizgi, üç boşluktan oluşan kılavuz çizgiler ile bunların teşkil ettiği 11 satırlık sayfalar tasarlanmıştır.

Oluşturulan taslak form, üç alan uzmanı ile iki sınıf öğretmeninin görüşüne sunulmuş, gelen dönütlere göre yönergeler yeniden düzenlenmiş, metin gözden geçirilerek yeniden kısaltılmıştır. Bu doğrultuda, nihai formda,

- *"Metni en güzel yazınla okunaklı yaz."*
- *"Başlığı ilk satırın ortasına yaz."* ve
- *"Noktalama işaretlerini koymayı unutma."* yönergeleri yer almıştır. Ayrıca, nihai formda yazı metni 65 sözcüğe inmiştir. Form, EK-15'de yer almaktadır.

Görsel 4.14. *Yazı formuna dayalı ölçümleme süreci*

Yazma formu, salgının getirdiği kısıtlar nedeniyle Zoom programı aracılığıyla uzaktan uygulanmıştır. Uygulama öncesinde, yazma alanını oluşturan sayfa, aileye gönderilmiş ve yazıcıdan yeteri sayıda çıktı alması istenmiştir. Uygulama sırasında ise öğrenciye yönergeler verilmiş, ardından metin dikte ettirilmeye başlanmıştır. Gerek duyulduğunda, ilgili cümle birkaç kez tekrar edilmiş, öğrencinin silgi kullanmasına izin verilmiştir. Metin tamamlandığında, aileden sayfa ya da sayfaları taraması ve "Whatsapp" üzerinden araştırmacıyla paylaşması istenmiştir. Form, hem deney hem de kontrol grubundaki öğrencilere uygulanmıştır.

4.4.13. Yazma Becerileri Değerlendirme Rubriği

Yazma Becerileri Değerlendirme Rubriği, araştırmanın ana bölümünde kullanılmak üzere araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Rubrik, farklı form ve seviyelerden oluşan, bağlı kalınan ölçütlere dayalı olarak davranış performanslarının veya belli bir niteliğin değerlendirilmesinde kullanılan araçlardır (Campbell, 2005). Yazma becerilerini değerlendirmek için söz konusu aracın analitik türü tercih edilmiştir. Analitik rubrik, alt becerilerden oluşan beceri alanlarının değerlendirilmesinde kullanılan, özel ve kesin ölçütlere dayanan bir türdür (Luft, 1999). Rubriğin geliştirilme sürecinde, Andrade'nin (1997) rubrik geliştirme basamakları dikkate alınmıştır. Söz konusu basamaklar aşağıda yer almaktadır:

1. Rubriğe konu olan beceriye ilişkin alanyazının incelenmesi
2. Değerlendirilecek ölçütlere, performans düzeylerinin sayısına ve her bir düzeye ilişkin davranışsal beklenti ifadelerine karar verme
3. Taslak rubriğin oluşturulması
4. Taslak rubriğin kullanılması
5. Dönüt ve önerilerin alınması
6. Taslak rubriğin gözden geçirilip, yeniden düzenlenmesi
7. Güvenirlik ve geçerlik çalışmalarının yapılması
8. Rubriğe nihai halinin verilmesi

Değerlendirilecek ölçütleri belirlemek için yazma eğitimiyle ilgili alanyazın taranmış ve genel yazma becerisini teşkil eden alt becerilere ilişkin notlar alınmıştır. Ardından, geçmişten günümüze tüm Türkçe öğretim programları incelenmiş, yazma becerisine ilişkin hedef davranışlar ve kazanımlar saptanmıştır. Elde edilen bu bilgiler ışığında, yazmanın alt becerilerinden oluşan sekiz ölçüt ve dört performans düzeyi belirlenmiştir. Ardından, her bir ölçüte dört farklı performans düzeyi kapsamında davranış ifadeleri yazılmıştır. "4" puanlık performans düzeylerine hedef davranışlar yazılırken, "1" puanlık performans düzeylerine ise tamamen başarısız kabul edilen davranışlar yazılmıştır. Taslak forma, değerlendiricilere ilişkin yönergeler ve toplam puan satırı da eklenmiştir.

Oluşturulan taslak rubrik, üç alan uzmanı ve iki sınıf öğretmenine ulaştırılmış; öğretmenler ellerinde bulunan birinci sınıf yazı örnekleri üzerinde taslak formu denemiş, dönüt ve önerilerde bulunmuşlardır. Alan uzmanları ise kurama ve uygulamaya dayalı dönüt ve düzeltmeler vermişlerdir. Bu doğrultuda, bazı ölçütler için

yazılan davranış ifadeleri gözden geçirilip, yeniden düzenlenmiştir. Ayrıca, alan uzmanlarından alınan dönütler doğrultusunda, ilk beş ölçüt, *"biçimsel ölçütler"*, son üç ölçüt ise *"anlamsal ölçütler"* tema başlıkları altında toplanmıştır.

Rubrik, deney ve kontrol gruplarının yer almadığı iki farklı birinci sınıfta toplam 55 öğrenci üzerinde denenmiştir. Deneme sırasında önceden oluşturulmuş yazma formu kullanılmış; ölçümler, çevrimiçi sınıflarda dikte ettirme yoluyla gerçekleştirilmiştir. Yazı performansları, değerlendiriciler arası güvenirliği sağlamak adına, aralarında araştırmacının da bulunduğu üç farklı değerlendirici tarafından ayrı ayrı ölçülmüştür. Üç rubrikten elde edilen toplam puanlar, *Kendall's W uyum katsayısı* bağlamında karşılaştırılarak, gerekli uyum önlemleri alınmıştır. Elde edilen sonuçlara dayalı olarak, rubriğin Cronbach Alpha katsayısı 0.82 bulunmuştur. Ardından rubrik, üç alan uzmanına tekrar gönderilmiş; içerik, yapı ve ölçüt geçerliğine ilişkin görüşler alınmıştır. Son kez gözden geçirilen rubriğe son hali verilmiştir.

Yazma Becerileri Değerlendirme Rubriği, *değerlendiricilere yönelik yönergeler* ile *puanlama anahtarı* bölümlerinden oluşmaktadır. İkinci bölümde, *biçimsel ölçütler* ve *anlamsal ölçütler* temaları yer almaktadır. Biçimsel ölçütler teması; *harflerin büyüklüğü, satır aralığında yazma, harfler arasında boşluk, sözcükler arasındaki boşluk* ve *harflerin yazma biçimi* ölçütlerini kapsamaktadır. Anlamsal ölçütler teması ise *noktalama işaretlerinin kullanımı, sözcükleri doğru yazma* ve *sözcükleri eksiksiz yazma* ölçütlerini içermektedir. Rubrikten en fazla "32", en az "8" puan alınabilmektedir. Yazma Becerileri Değerlendirme Rubriği, EK-16'da yer almaktadır.

4.4.14. Katılım Sürecine İlişkin Aile Görüşleri Rubriği

Rubrik, aile katılım programının uygulamasına katılan ailelerin gözünden, katılım sürecindeki değişimi ortaya çıkarmak için geliştirilmiştir. Bu doğrultuda, Andrade'nin (1997) rubrik geliştirme basamakları dikkate alınarak, analitik türde bir rubriğin geliştirilmesine karar verilmiştir.

Değerlendirilecek ölçütleri belirlemek için araştırmanın ön bölümündeki programı geliştirme ve deneme aşamasında edinilen deneyimlerden ve tutulan araştırmacı günlüklerinden yararlanılmıştır. Bu doğrultuda, katılım süreci ile bu sürecin okuma-yazma performanslarına yansımasına ilişkin toplamda beş ölçüt ve dört performans düzeyi belirlenmiştir. Ardından, her bir ölçüte dört farklı performans düzeyi kapsamında davranış ve durum bildiren ifadeler yazılmıştır. "4" puanlık performans

düzeylerine istendik davranış ve durumlar yazılırken, "1" puanlık performans düzeylerine ise tamamen olumsuz davranış ve durumlar yazılmıştır. Taslak forma, ailelere yönelik yönergeler ve toplam puan satırı da eklenmiştir.

Oluşturulan taslak rubrik, üç uzmana ve programın geliştirilmesi-denenmesi aşamasında sınıfında çalışma yapılan öğretmene ulaştırılmıştır. Alınan dönüt ve önerilere dayalı olarak, bazı ölçütler için yazılan davranış ve durum ifadeleri gözden geçirilip, yeniden düzenlenmiş, yönergeler ise düzenlenmiştir.

Rubrik, programın geliştirilme ve denenme aşamasında katılım uygulamalarına katılan 10 anneye ulaştırılmıştır. Onlardan geçen seneki deneyimlerini göz önüne alıp rubriği okumaları ve anlayamadıkları yerleri işaretleyip, not düşmeleri istenmiştir. Gelen dönütlere dayalı olarak, performans düzeylerinin altına yazılan bazı ifadelerde sadeleştirmeye gidilmiştir. Ardından rubrik, üç alan uzmanına tekrar gönderilmiş; içerik, yapı ve ölçüt geçerliğine ilişkin görüşler alınmıştır. Son kez gözden geçirilen rubriğe son hali verilmiştir.

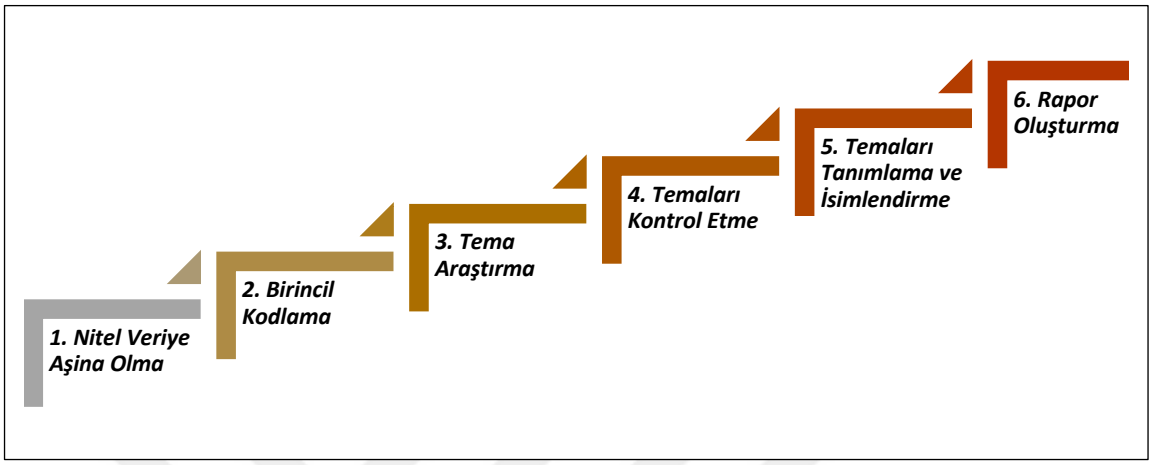
Katılım Sürecine İlişkin Aile Görüşleri Rubriği, *ailelere yönelik yönergeler* ile *puanlama anahtarı* bölümlerinden oluşmaktadır. İkinci bölümde, *katılım süreci* ve *katılım etkinliklerinin okuma-yazma performansı üzerindeki etkisi* bölümü yer almaktadır. Katılım süreci bölümü; *ailenin katılım sürecine uyumu, çocuğun katılım sürecine uyumu* ve *çocuğun katılım etkinliklerine ilişkin istekliliği* ölçütlerini kapsamaktadır. Katılım etkinliklerinin okuma-yazma performansı üzerindeki etkisi adlı bölüm ise *aile katılım etkinliklerinin okuma performansı üzerindeki etkisi* ve *aile katılım etkinliklerinin yazma performansı üzerindeki etkisi* ölçütlerini içermektedir. Rubrikten en fazla "20", en az "5" puan alınabilmektedir. Ölçümler, uygulama sürecinin başında ve sonunda olmak üzere iki kez gerçekleştirilmiştir. Katılım Sürecine İlişkin Aile Görüşleri Rubriği, EK-17'de yer almaktadır.

4.5. Verilerin Çözümlenmesi

Genel amacı, ilkokuma yazma öğretimine ilişkin aile katılım programının geliştirilmesi ve programın ilkokuma yazma becerilerine etkisinin belirlenmesi olan bu araştırmada, nitel ve nicel verilere yönelik farklı çözümleme teknikleri kullanılmıştır.

Araştırmanın ön ve ana bölümlerinde gerçekleştirilen tüm yarı yapılandırılmış bireysel görüşmeler ile odak grup görüşmeleri; veri setlerinin büyük olması nedeniyle

ve buna bağlı olarak yeni kavramsal ilişkiler keşfedebilmek adına, tematik analiz yoluyla çözümlenmiştir. Çözümlemede, Braun ve Clarke'ın (2006) *tematik analiz* aşamalarından yararlanılmıştır. Söz konusu aşamalar, Şekil 4.12'de yer almaktadır.



Şekil 4.12. *Braun ve Clarke'ın (2006) tematik analiz aşamaları*

Tematik analiz yoluyla çözümlenecek görüşmelere ait video ve ses kayıtlarının dökümü yapılmış, birinci aşama olan "nitel veriye aşina olma" kapsamında, dökümler defalarca okunarak, içselleştirilmiştir. İkinci aşamada, çözümleme amacına uygun olan kavram, durum ya da ilişkiler kodlanmıştır. Üçüncü aşamada, kodlanan veriler gözden geçirilmiş, amaç dışı kodlar elenmiş, bazı kodlar birleştirilmiş, birbirleriyle ilişki kodlar bir araya getirilerek kümeleme yapılmıştır. Dördüncü aşama kapsamında, kümeler kontrol edilmiş, ilişkisiz görülenler dağıtılmış, yeni birleşim yolları aranmış; bazı kümelerin içinde yeni kümelenmeler oluşmuş ya da var olan bir kümenin diğer küme veya kümeleri kapsadığı fark edilmiştir. Beşinci aşamada ise söz konusu tema ve alt temalar (küme ve alt kümeler), nihai hallerine kavuşturularak, uygun bir şekilde isimlendirilmişlerdir. Çözümleme sürecinde birçok analiz yöntemi kullanıldıktan sonra raporlamaya geçildiği için sonuncu aşama olan "rapor oluşturma" gerçekleştirilmemiştir.

Ön bölümünde kullanılan "Taslak Ev Temelli Katılım Etkinliklerini Değerlendirmeye İlişkin Görüşme Formu", ön ve ana bölümde ev temelli katılım etkinlikleri dâhilinde yer alan "Etkinliğimizi Değerlendirelim Açık Uçlu Anketi", ana bölümde kullanılan yapılandırılmış öğrenci görüşme formu ile ana bölümde kullanılan "Eğitim Toplantısına İlişkin Aile Görüş Formu"ndan elde edilen nitel veriler; *betimsel*

analiz yoluyla çözümlenmiştir. Betimsel analiz, daha önceden belirlenen kod veya temalara göre gerçekleştirilmekte; bazı durumlarda görüşme soruları, tema olarak da değerlendirilebilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Yukarıdaki veri toplama araçlarında kullanılan soru sayısının azlığı, veri toplama süresinin kısalığı ve etkinliğimizi değerlendirelim anketi ile eğitim toplantısına ilişkin aile görüş formu özelinde, katılımcıların düzenli katılım göstermemesi; betimsel analizin tercih edilmesinde büyük rol oynamıştır. Bu çözümleme yöntemi kapsamında, araçlarda yer alan sorulardan yola çıkılarak, tema ve alt tema listeleri oluşturulmuş, ardından kodlamalara geçilmiştir. Birincil kodlamalardan sonra ikincil kodlamalar da gerçekleştirilerek, bazı kodlar birleştirilmiş, bazıları elenmiştir. Son aşamada, geriye kalan kodlar, önceden belirlenmiş tema ve alt temaların altına yazılmıştır. "Etkinliğimizi Değerlendirelim Açık Uçlu Anketi" ile "Eğitim Toplantısına İlişkin Aile Görüş Formu"na ilişkin elde edilen tema ve alt temalar, aile görüşmelerinden doğan temalarla ilişkilendirilmiş, bu kapsamda yeni tema ve alt temalar ortaya çıkmıştır.

"İlkokuma Yazmaya Aile Katılımına İlişkin Öğretmen Görüşleri Anket Formu"ndan elde edilen verilerin çözümlenmesinde, *betimsel istatistikten* yararlanılmıştır. Betimsel istatistik, belirli bir grubun özelliklerini betimlemek ve organize etmek için kullanılan frekans, yüzde, merkezi eğilim ölçüleri, değişkenlik ölçüleri ve korelasyon katsayısı gibi tekniklerden yararlanmaktadır (Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü, 2014; Salkind, 2013). Bu kapsamda, çözümleme yapılırken; *yüzde, mod* ve *frekans* kullanılmıştır. Anketteki üç açık uçlu sorudan elde dilen nitel veriler ise *betimsel analiz* yoluyla çözümlenmiştir. Betimsel analiz yönteminin tercih edilmesinde, söz konusu açık uçlu sorularının tek bir amacının olması ve buradan edinilen veri setinin dar olması etkili olmuştur.

Ana bölümde, kontrol grubunun oluşturulması amacıyla kullanılan "Fonolojik Farkındalık Ölçeği"nden elde edilen veriler, ölçeğin değerlendirme formu kullanılarak çözümlenmiştir. Bu süreçte, *betimsel istatistikten* ve *toplam puanlardan* yararlanılmıştır.

"Okuma Becerileri Değerlendirme Formu", akıcı okuma becerileri kapsamında *okuma hızı* ve *sözcüğü doğru okuma performanslarını*; okuduğunu anlama becerisi kapsamında ise *temel ve ileri düzey okuduğunu anlama performanslarını* değerlendirmek için kullanılmıştır. Değerlendirmeyi üç değerlendirici aynı anda ve birlikte gerçekleştirmişlerdir. Okuma hızını değerlendirmek için *"okuma hızı belirleme*

formülü (1 dakikada okunan toplam sözcük sayısı – yapılan hata sayısı= okuma hızı)" (Deno, 1985; Mckenna ve Walpole, 2007) kullanılmıştır. Sözcük tanıma performansını değerlendirmek içinse *"sözcük tanıma becerisini belirleme formülü ([Doğru okunan sözcük sayısı/Okunan toplam sözcük sayısı]X100)"* (Rasinski, 2003) kullanılmıştır. Temel ve ileri düzey okuduğunun anlama performanslarını belirlemek için ilgili sorulardan alınan puanlar, kendi içinde toplanmıştır. Okuduğunu anlama düzeyini belirlemek içinse temel ve ileri düzey okuduğunu anlama puanları toplanmıştır.

Deney ve kontrol gruplarının akıcı okuma ve okuduğunu anlama performanslarını karşılaştırmak amacıyla *kestirimsel istatistikten* yararlanılmıştır. Grupların a) okuma hızını, b) sözcüğü tanıma performansını, c) temel düzey okuduğunu anlama performansını, d) ileri düzey okuduğunu anlama performansını ve e) okuduğunu anlama düzeyini karşılaştırabilmek için öncellikle normallik dağılımına ilişkin kararlar verilmiştir. Söz konusu performanslara ve okuma düzeyine ait veri setleri; *a) çarpıklık ve basıklık katsayılarına, b) dağılım eğrisinin de gösterildiği histograma* ve veri setleri 50'den küçük olduğu için *c) Shapiro-Wilks testine* göre değerlendirilmiştir (Tabachnick ve Fidell, 2007; Field, 2009; Akbulut, 2010; Büyüköztürk, 2014). Değerlendirmelere ilişkin bulgular, Tablo 4.11'de yer almaktadır.

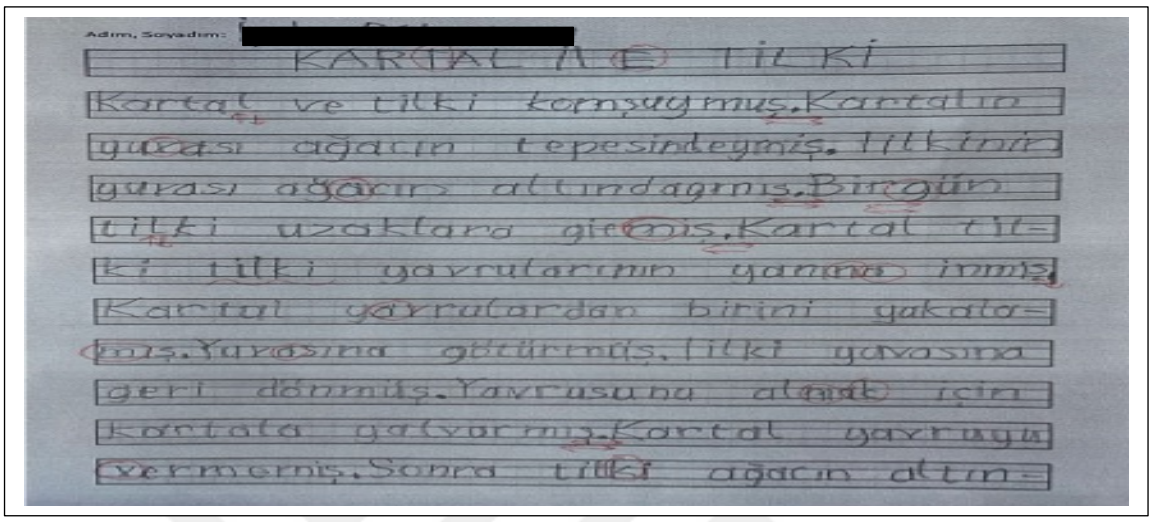
Tablo 4.11. *Okuma Becerileri Değerlendirme Formu veri setlerinin normal dağılım durumları*

Veri Setleri	Çarpıklık Katsayısı	Basıklık Katsayısı	Shapiro-Wilk Testi Anlamlılık Düzeyi	Histogram Uygunluğu	Normallik Durumu
Okuma Hızı Puanları	-0.19	-0.60	0.84	✓	Normal Dağılıma Uygun
Sözcük Tanıma Puanları	-1.56	4.89	0.01	-	Normal Dağılıma Uygun Değil
Temel Düzey Okuduğunu Anlama Puanları	-1.34	0.38	0.00	-	Normal Dağılıma Uygun Değil
İleri Düzey Okuduğunu Anlama Puanları	-2.00	2.40	0.00	-	Normal Dağılıma Uygun Değil
Okuduğunu Anlama Düzeyi Puanları	-1.65	2.07	0.00	-	Normal Dağılıma Uygun Değil

Çarpıklık ve basıklık katsayıları göz önüne alınarak normallik dağılımına ilişkin yorum yapılacaksa, söz konusu katsayıların +1 ile -1 aralığında değer alıp almadığı kontrol edilmelidir. Katsayılar, bu aralıkta değer aldığında, ilgili veri setinin normal dağılımdan önemli bir sapma göstermediği kabul edilmektedir (Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü, 2014). Shapiro-Wilk Testi'ne göre yorum yapılacaksa, test puanının anlamlılık düzeyi kontrol edilmelidir. %5 hata payıyla çözümleme yapıldığında, testin anlamlılık düzeyinin (p değerinin) 0.05'ten büyük çıkması ($p>0.05$), veri setinin normal dağılımdan istatistiksel anlamda sapma göstermediği söylenebilmektedir (Büyüköztürk, 2014). Bu doğrultuda Tablo 4.11 incelendiğinde, okuma hızı puanlarının normal dağılımdan önemli bir sapma göstermediği; ancak diğer veri setlerine ilişkin puanların normal dağılımdan aşırı sapma gösterdiği ortaya çıkmaktadır. Böylece, okuma hızı puanlarına ilişkin veri setinde *parametrik testlerin*, diğer veri setlerinde ise parametrik olmayan testlerin kullanılmasına karar verilmiştir. Bu yolla deney ve kontrol gruplarının okuma hızı puanları karşılaştırılırken, *bağımsız gruplar-t testi*; sözcük tanıma, temel düzey anlama, ileri düzey anlama ve okuduğunu anlama düzeyi puanları karşılaştırırken, *Mann Whitney-U testi* kullanılmıştır. Araştırmada bulunan tüm istatiksel farklara ilişkin etki büyüklüğünü hesaplamak amacıyla eta-karenin karekköküne eşit olan *"r" değerinden* ($r=\sqrt{\eta^2}$) yararlanılmıştır. İstatistiksel farka ait varyansın ne kadarının bağımsız değişkenden kaynaklandığını bulmak içinse *eta-kare* (η^2) değerine başvurulmuştur. Yorumlama yapılırken, "r" değerinin 0.1 için küçük, 0.3 için orta ve 0.5 için geniş etki büyüklüğü gösterdiği bilgisi dikkate alınmıştır (Cohen, 1992; Cohen, 1998'den akt. Pallant, 2005; Field, 2009; Huck, 2012).

Yazma becerileri, "Yazma Formu" ve "Yazma Becerileri Değerlendirme Rubriği" aracılığıyla değerlendirilmiştir. Yazı performanslarını *üç farklı değerlendirici*, bireysel olarak değerlendirmiştir. Ortak dilli bir değerlendirme gerçekleştirmek için Yaşar (2016) tarafından oluşturulan "El Yazı Hatası Değerlendirme Sembolleri"nden (EK-18) dik temel harflere uygun olanları kullanılmıştır. Değerlendiriciler arası güvenirliği sağlamak amacıyla *"Kendall Uyum Katsayısı (Kendall's W)"* hesaplanmıştır. Kendall's W testi, "k" sayıdaki değişkene ilişkin "n" sayıdaki değerlendiricinin vermiş olduğu puanların uyumluluğunu hesaplamak için kullanılmakta, uyum katsayısı "0" ile "1" arasında değer almaktadır (Özdamar, 1997). Üç değerlendirici tarafından her bir öğrenciye verilen puanların uyumluluğu, W puanları ve anlamlılık düzeyleri aracılığıyla bulunmuştur. %95 güven aralığında, değerlendiricilerin uyum sağlayamadığı ($p<0.05$)

durumlarda, ilgili öğrencinin yazı performansı ortak bir şekilde tekrar gözden geçirilmiş, yeniden puanlanmıştır. Kendall's W testinde uyum bulunduğunda, her bir ölçüte ilişkin üç puanın ortalaması alınmış, öğrencinin toplam puanı ortaya çıkarılmıştır.



Görsel 4.15. *Yazı formuna dayalı dayalı yazı değerlendirmesi örneği*

Deney ve kontrol gruplarının yazma performanslarını karşılaştırmak amacıyla *kestirimsel istatistikten* yararlanılmıştır. Bu kapsamda, grupların yazma becerileri toplam puanlarını karşılaştırabilmek için öncellikle normallik dağılımına ilişkin kararlar verilmiştir. Toplam puanlara ilişkin veri setleri; *a) çarpıklık ve basıklık katsayılarına, b) dağılım eğrisinin de gösterildiği histograma* ve veri setleri 50'den küçük olduğu için *c) Shapiro-Wilks testine* göre değerlendirilmiştir (Tabachnick ve Fidell, 2007; Field, 2009; Akbulut, 2010; Büyüköztürk, 2014). Değerlendirmelere ilişkin bulgular, Tablo 4.12'de yer almaktadır.

Tablo 4.12. *Yazma Becerileri Değerlendirme Rubriği veri setlerinin normal dağılım durumları*

Veri Setleri	**Çarpıklık Katsayısı**	**Basıklık Katsayısı**	**Shapiro-Wilk Testi Anlamlılık Düzeyi**	**Histogram Uygunluğu**	**Normallik Durumu**
Deney Grubuna Ait Yazma Becerileri Toplam Puanları	-0.07	-0.79	0.93	✓	Normal Dağılıma Uygun
Kontrol Grubuna Ait Yazma Becerileri Toplam Puanları	-2.26	5.89	0.00	-	Norma Dağılıma Uygun Değil

Tablo 4.12 göz önüne alındığında, deney grubu veri setinin çarpıklık-basıklık katsayılarının +1 ile -1 arasında yer aldığı, Shapiro-Wilk testine ilişkin p değerinin 0.05'ten büyük olduğu (p>0.05) ve histogramın normal dağılıma uygun olduğu ortaya çıkmaktadır. Bu durumda, deney grubu veri setinin normal dağılımdan önemli bir farklılık göstermediği söylenebilmektedir. Kontrol grubu veri setine ait çarpıklık-basıklık katsayılarının ise +1 ile -1 arasında bulunmadığı, Shapiro-Wilk testinr ilişkin p değerinin 0.05'ten küçük olduğu (p<0.05) ve histogramın normal dağılıma uygun olmadığı görülmektedir. Bu nedenle kontrol grubu veri setinin, normal dağılımdan aşırı sapma gösterdiği anlaşılmıştır. Veri setlerinden birinin normal dağılıma uygun olmasına rağmen, ötekinin olmaması; deney ve kontrol grubu toplam puanlarını karşılaştırırken, parametrik olmayan testlerin tercih edilmesine neden olmuştur. Böylece, grupları karşılaştırmak için *Mann Whitney-U testi* kullanılmıştır.

İlkokuma yazma aile katılım programının uygulamasına katılan ailelerin gözünden, katılım sürecindeki değişimi ortaya çıkarmak için "Katılım Sürecine İlişkin Aile Görüşleri Rubriği" kullanılmıştır. Söz konusu rubrik, uygulamanın başında ve sonunda olmak üzere ailelere iki kez doldurtulmuştur. Uygulama sonunda elde edilen veriler, *betimsel istatistikten* yararlanılarak çözümlenmiştir. Katılım sürecinde bir gelişme olup olmadığını ailelerin gözünden ortaya çıkartabilmek içinse, başta ve sonda elde edilen veri setleri istatiksel olarak karşılaştırılmıştır. *Kestirimsel istatistikten* yararlanmadan önce, normallik dağılımına ilişkin kararlar verilmiştir. Rubrikten alınan toplam puanları içeren veri seti; *a) çarpıklık ve basıklık katsayılarına, b) dağılım eğrisinin de gösterildiği histograma* ve veri setleri 50'den küçük olduğu için *c) Shapiro-Wilks testine* göre değerlendirilmiştir (Tabachnick ve Fidell, 2007; Field, 2009; Akbulut, 2010; Büyüköztürk, 2014). Değerlendirmelere ilişkin bulgular, Tablo 4.13'te yer almaktadır.

Tablo 4.13. *Katılım Sürecine İlişkin Aile Görüşleri Rubriği veri setlerinin normal dağılım durumları*

Veri Setleri	Çarpıklık Katsayısı	Basıklık Katsayısı	Shapiro-Wilk Testi Anlamlılık Düzeyi	Histogram Uygunluğu	Normallik Durumu
Uygulama Başında Kullanılan Rubriğe İlişkin Toplam Puanlar	-0.65	-0.16	0.16	-	Normal Dağılıma Uygun Değil
Uygulama Sonunda Kullanılan Rubriğe İlişkin Toplam Puanlar	-1.40	1.58	0.02	-	Norma Dağılıma Uygun Değil

Tablo 4.13 incelendiğinde, uygulamanın başından elde edilen veri setlerine ait çarpıklık-basıklık katsayılarının +1 ile -1 arasında yer aldığı; ancak uygulamanın sonunda elde edilenlerin ilgili aralıkta bulunmadığı görülmektedir. Benzer şekilde, uygulamanın başında elde edilen veri setine ilişkin Shapiro-Wilk testi p değerlerinin 0.05'ten büyük ($p>0.05$), diğer sete ilişkin Shapiro-Wilk testi p değerlerinin 0.05'ten küçük olduğu ($p<0.05$) ortadadır. Histogramların ise her iki veri seti için normal dağılıma uygun olmadığı söylenebilmektedir. Söz konusu bilgiler göz önüne alındığında, rubrik verilerinin normallik dağılımına uygun olmadığına karar verilmiştir. Sonuç olarak; uygulamanın başında ve sonunda elde edilen toplam puanları karşılaştırmak için parametrik olmayan testlerden biri olan *Wilcoxon İşaretli Sıralar testi* kullanılmıştır. Araştırmadaki tüm nicel verilerin çözümlenmesinde, "*SPSS 20 Paket Programı"* tercih edilmiştir.

4.6. Geçerlik ve Güvenirlik Önlemleri

Geçerlik ve güvenirlik adına, araştırma amaç ve alt sorularının oluşturulmasından raporlamanın sonuna kadar geçen sürede, birçok karar verilip, bir o kadar önlem alınmıştır. Söz konusu karar ve önemler, *geçerlik* ve *güvenirlik* genel başlıklarının yanında, Lincoln ve Guba'nın (1985) nitel araştırmalarda gözetilmesini önerdiği *inandırıcılık* kavramı dâhilinde aktarılmaktadır.

4.6.1. Geçerliğe ilişkin önlemler

Geçerlik; ölçme aracının ölçülmek istenen özelliği, diğer özelliklerle karıştırmadan ne derece doğru ölçtüğünü ortaya koyan bir kavramdır. Bu kavram temel anlamda; a) ölçme aracının ölçülmesi planlanan özelliğe uygunluğu, b) ölçümün kurallara uygun şekilde yapılması ve c) ölçüm sonuçlarının ölçülen özelliği yansıtması ölçütleriyle ilişkilendirilmektedir (Şencan, 2005; Field, 2009; Büyüköztürk vd., 2010). Bu tanım ve ölçütler göz önüne alınarak, araştırmanın planlanması, ön ve ana veri toplama süreçlerinin gerçekleştirilmesi, verilerin çözümlenmesi ve raporlaştırmada; aşağıdaki geçerlik önlemleri alınmıştır:

- Deney grubunun belirlenmesi ve kontrol grubunun oluşturulmasında, değişkenlerin kontrolü sağlanmıştır. Bu kapsamda, fiziksel ve istatistiksel kontrol yollarından yararlanılmıştır. Fiziksel kontrolü sağlamak için kontrol grubuna dâhil edilecek öğrencilerin deney grubundakilerle aynı sınıfta

olmamasına dikkat edilmiş, böylece *bulaşma etkisi* en aza indirgenmeye çalışılmıştır. Yine bu etkinin azaltılması amacıyla kontrol grubu öğretmenleri aile eğitim toplantılarına davet edilmemiş, onlara araştırma süreci hakkında detaylı bilgi verilmemiştir. Kontrol grubu ailelerine ise Fonolojik Farkındalık Ölçeği uygulanırken, araştırmanın amaçları hakkında bilgilendirme yapılmamış, söz konusu ölçümün düzey belirleme özelliğine odaklanılmıştır. Benzeri önlemler, son testler gerçekleştirilirken de alınmıştır. Ayrıca, *etkileşim etkisini* en aza indirmek için deney ve kontrol grubu öğrencileri, araştırma kapsamında hiçbir şekilde bir araya getirilmemişlerdir. *İstatistiksel kontrol* dâhilinde ise Fonolojik Farkındalık Ölçeği'nden alınan toplam puanlar kullanılmış; kontrol grubu, ölçek toplam puanları deney grubundakilerle aynı olacak şekilde oluşturulmuştur. Bunun yanında; öğrenci, aile ve öğretmenlerin bazı *demografik özellikleri* de göz önüne alınmıştır.

- Çok aşamalı karma desenin doğasına uygun olarak, *yöntemsel çeşitleme* yapılmış; bu doğrultuda, nitel ve nicel verileri bir araya getiren veri toplama araçları birlikte kullanılmıştır. Nitel süreçlerin ön planda olduğu araştırmanın ana bölümünü oluşturan iç içe karma desende, NİT (+nic) tasarımı kullanılarak, nicel verilerin nitel verileri destekleyip desteklemediği ortaya çıkarılmıştır.
- İç geçerliği sağlamak, kapsam ve yapı geçerliğini desteklemek için, anket formları, rubrikler ve görüşme formları *uzman görüşüne* sunulmuştur. Ayrıca, veri toplama araçlarının fırsat ve imkânlar dâhilinde, *pilot uygulaması* gerçekleştirilmiştir.
- Alanda uzun zaman geçirilmiştir. İlk yıl, araştırmanın ön bölümü gerçekleştirilmiş; ikinci yıl ise araştırmanın ana bölümü kapsamında, yaklaşık 18 hafta alanda bulunulmuştur. Covid-19 salgınından kaynaklanan çevrimiçi dersler nedeniyle süreç sekteye uğrasa da alan notları ve araştırmacı günlükleri aracılığıyla katılım süreçleri hakkında ayrıntılı bilgiler elde edilmiştir.
- Araştırmanın yöntemi, desen ve alt desenleri, tercih edilme sebepleriyle birlikte ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır. Araştırma süreci, a) ön bölüm ve b) ana bölüm kapsamında açıklayıcı ve detaylı bir şekilde ele alınmış; süreçte yaşananlar, araştırmacı günlükleri aracılığıyla tartışılmıştır. Veri toplama araç ve tekniklerinin oluşturulması/geliştirilmesine ilişkin süreç, ayrıntılı bir şekilde açıklanmış; araç ve tekniklerin nasıl uygulandıkları belirtilmiştir. Bununla

birlikte, veriler çözümlerken hangi çözümleme yönteminin niçin tercih edildiği de ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır.

4.6.2. Güvenirliğe ilişkin önlemler

Güvenirlik, araştırma süreci ve test puanlarının tutarlı olması; yer, zaman ve araştırmacı karşısında sabit sonuçlar üretmesidir. Söz konusu kavram, geçerlikte olduğu gibi üç temel ölçütle ilişkilendirilebilmektedir. Bunlar; a) ölçme aracında yer alan madde ya da soruların tutarlı bir şekilde aynı özelliği ölçmesi, b) ölçülen performans düzeyinin her ölçümde tutarlı sonuçlar vermesi ile c) farklı değerlendiriciler tarafından verilen puanların birbirleriyle tutarlı olmasıdır (Miles ve Huberman, 1994; Huck, 2012).

Güvenirlik kavramına, araştırma içi ve araştırmalar arası olacak şekilde daha geniş bir perspektiften bakılacak olursa, iç geçerlik ve dış geçerlikten söz edilebilmektedir. Bu kapsamda iç geçerlik, yukarıda ölçütleri belirtilen bir geçerlik türü iken; dış geçerlik ise ölçüm ve gözlemle elde edilen puanların evrendeki puan dağılımıyla paralellik göstermesi, başka bir ifadeyle genellenebilir olmasıdır (Cronbach, 1970'den akt. Şencan, 2005). Bu tanımlar ve ölçütler göz önüne alınarak, araştırmanın planlanması, ön ve ana veri toplama süreçlerinin gerçekleştirilmesi, verilerin çözümlenmesi ve raporlaştırmada; aşağıdaki güvenirlik önlemleri alınmıştır:

- Araştırmanın genel amacı ve alt soruları açıkça belirtilmiş; kullanılan desen ile amaç ve alt soruların uyumlu olmasına dikkat edilmiştir. Bu kapsamda bulgular, araştırmanın alt sorularına göre sunulmuştur.
- Araştırmacının süreçteki rolü ve konumu, *araştırma süreci* bölümünde, ayrıntılı bir şekilde ifade edilmiştir.
- Kontrol grubunu oluşturmak için ana bölümde uygulanan Fonolojik Farkındalık Ölçeği ile son testler için kullanılan araçlar; öğrencilere bir değerlendirme gibi sunulmamış, birer etkinlik olarak tanıtılmışlardır.
- Fonolojik Farkındalık Ölçeği'ne, Katılım Sürecine İlişkin Aile Görüşleri Rubriği'ne ve son test araçlarına ilişkin uygulama süreçleri; olabildiğince *standartlaştırılmaya* çalışılmıştır. İlgili araçların uygulanmasından önce, katılımcılara yönergeler verilmiş, özellikle Fonolojik Farkındalık Ölçeği ile son test araçlarının uygulanması sırasında, tüm öğrencilere aynı muamelede

bulunulmuş; gerekli yönlendirmelerin, tekrarların ve açıklamaların eşit sayıda yapılmasına dikkat edilmiştir.

- Fonolojik Farkındalık Ölçeği ile Yazma Becerileri Değerlendirme Rubriği'nin iç tutarlılık derecesini ortaya çıkarmak için *Cronbach's Alpha güvenirlik katsayısından* yararlanılmıştır. Bu katsayı, ölçme aracındaki her bir madde ya da ölçütün altta yatan yapıyı ne derece tutarlı ölçtüğünü göstermektedir. Her bir ölçüm için tekrarlanması önerilen bu hesaplamada, ilgili katsayının 0.70'den büyük çıkması beklenmektedir (Pallant, 2005). Araştırmada, Cronbach's Alpha güvenirlik katsayısı hesaplanmış olan ölçme araçlarının iç tutarlılık bağlamında, güvenilir olduğu söylenebilmektedir.
- Okuma Becerileri Değerlendirme Formu kapsamında gerçekleştirilen ölçümler, *değerlendirme güvenirliğini* sağlamak amacıyla üç farklı değerlendirici tarafından aynı anda ve birlikte değerlendirilmiş; hesaplama ve puanlama süreçlerinde ortak kararlar verilmiştir.
- Yazma Formu ve Yazma Becerileri Değerlendirme Rubriği aracılığıyla gerçekleştirilen ölçümlerde ise *üç farklı değerlendirici*, ayrı ayrı değerlendirme yapmış; değerlendiriciler arasında uyum yakalayabilmek amacıyla da *Kendall's W uyum katsayısına* ilişkin hesaplamalar kullanılmıştır.

4.6.3. İnandırıcılığa ilişkin önlemler

Geçerlik ve güvenirlik kavramları, daha çok nicel süreçler kapsamında kullanılırken; nitel süreçlerde, *inandırıcılıktan* söz edilebilmektedir. Lincoln ve Guba (1985), nitel araştırmalarda inandırıcılığı *a) inanılırlık, b) güvenilebilirlik, c) onaylanabilirlik* ve *d) aktarılabilirlik* boyutlarıyla açıklamaktadır.

İnanılırlık, bulguların inanılır ve güvenilir bir şekilde ifade edilmesidir. Nitel açıdan *güvenilebilirlik,* elde edilen sonuçların toplanan verilerle tutarlı olmasıdır. Bu, nicel araştırmalardaki gibi, başkalarının da aynı sonuçlara ulaşması değil; sonuçları inceleyen başka insanların da benzer anlamlar çıkarabilmesidir. *Onaylanabilirlik*, araştırma sürecine ilişkin deneyimlerin, alınan kararların, veri toplama ve çözümleme prosedürlerinin kaydedilmesi ve rapora özenle yansıtılmasıdır. *Aktarılabilirlik* ise araştırma sonuçlarının benzeri durum ve katılımcıya sahip bağlamlara uyarlanabilmesidir (Lincoln ve Guba, 1985; Merriam, 2013). Bu kapsamda, araştırmanın nitel süreçlerinde, inandırıcılık boyutlarına ilişkin bazı önlemler alınmıştır.

İnanılırlık önlemleri

- Araştırmanın hem ön hem de ana bölümlerinde katılımcılarla uzun süreli etkileşimde bulunulmuştur. Yüz yüze ve çevrimiçi eğitim süreçlerine katılım sağlanmış, ev temelli katılım süreçlerine ilişkin video ve ses kayıtları da takip edilerek araştırmacı günlükleri ve alan notları tutulmuştur.
- Ana bölümde gerçekleştirilen uygulama içi aile görüşmeleri, uygulama bitmeden çözümlenmiş; uygulama sonu bireyselleştirilmiş aile görüşmeleri sırasında, söz konusu bulgular ailelerle paylaşılarak, katılımcı teyidi gerçekleştirilmiştir.
- Aile katılım programının geliştirilmesi ve denenmesi aşamasında, taslak ev temelli katılım etkinlikleri, haftalık olarak alan uzmanı ve sınıf öğretmeni tarafından değerlendirilmiştir. Bu yolla uzman incelemesi sağlanmıştır.

Güvenilebilirlik önlemleri

- Araştırmada *yöntemsel çeşitleme* gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda, hem nitel hem de nicel yaklaşımları bir araya getiren karma yöntem seçilmiştir. Ayrıca, bu yöntem de çok aşamalı karma desen kullanılarak kendi içinde çeşitlenmiştir. Tekrarlı sıralı karma desen içinde, keşfedici sıralı karma desen ve tekli durum çalışması; iç içe karma desen içinde ise değerlendirici durum çalışması ve son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır.
- Araştırmada ayrıca *veri çeşitlemesi* gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda, nitel veriler, nicel verilerle çeşitlendirilmiştir. Nitel veriler de kendi içinde çeşitlendirilerek, katılımcılarla görüşmeler yapılmış, anket ve rubriklerle deneyime ilişkin görüşler açığa çıkarılmış; araştırmacı günlükleri ve alan notlarıyla nitel veriler desteklenmiştir. Ayrıca tüm nitel bulgular, *birbirleriyle ilişkilendirilerek* sunulmuştur.
- Nicel veri toplama araçlarında olduğu gibi nitel veri toplama formların hepsi *uzman görüşüne* sunulmuş, formlar gelen dönütlere göre gözden geçirilip, yeniden düzenlenmiştir. Böylece formların amaçlarla, elde edilen sonuçların ise toplanan verilerle tutarlı olmasına çalışılmıştır.

Onaylanabilirlik önlemleri

- Tüm nitel veri toplama süreçleri; video, ses ve zoom kayıtları yoluyla kayıt altına alınmıştır. Ayrıca tüm süreçlere ilişkin araştırmacı günlüğü tutulmuş, sınıf içi deneyimlere ilişkin alan notlarından yararlanılmıştır.

- Nitel veriler, benimsenen veri çözümleme yöntemlerinin prosedürleri takip edilerek, sistematik bir şekilde çözümlenmiş; çözümlemeler neticesinde kodlar, alt temalar ve temalar oluşturulmuş ve şekillerle özetlenmiştir.
- Nitel bulgular sunulurken, dökümlerden elde edilmiş *doğrudan alıntılardan*, *araştırmacı günlüğü* ve *alan notlarındaki* ilgili kısımlardan yararlanılmıştır.
- Araştırma raporunun yöntem bölümünde, nitel veri toplama araç ve tekniklerinin niçin ve nasıl kullanıldığı, ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır.

Aktarılabilirlik önlemleri

- Katılımcılara ulaşmak için kullanılan örnekleme yöntemleri açıklanmıştır.
- Katılımcıların demografik özellikleri ile araştırmayla ilgili nitelikleri betimlenmiştir.
- Verilerin toplandığı kurumlara ve çalışılan bağlamlara ilişkin tanıtım yapılmıştır.
- Araştırma süreci ve nitel veri toplama prosedürleri, kronolojik sırayla ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır.
- Bağlama, duruma ve zamana özgü araştırmacı deneyimleri, raporun son kısmında araştırma sonuçlarıyla içsel olarak tartışılmıştır.

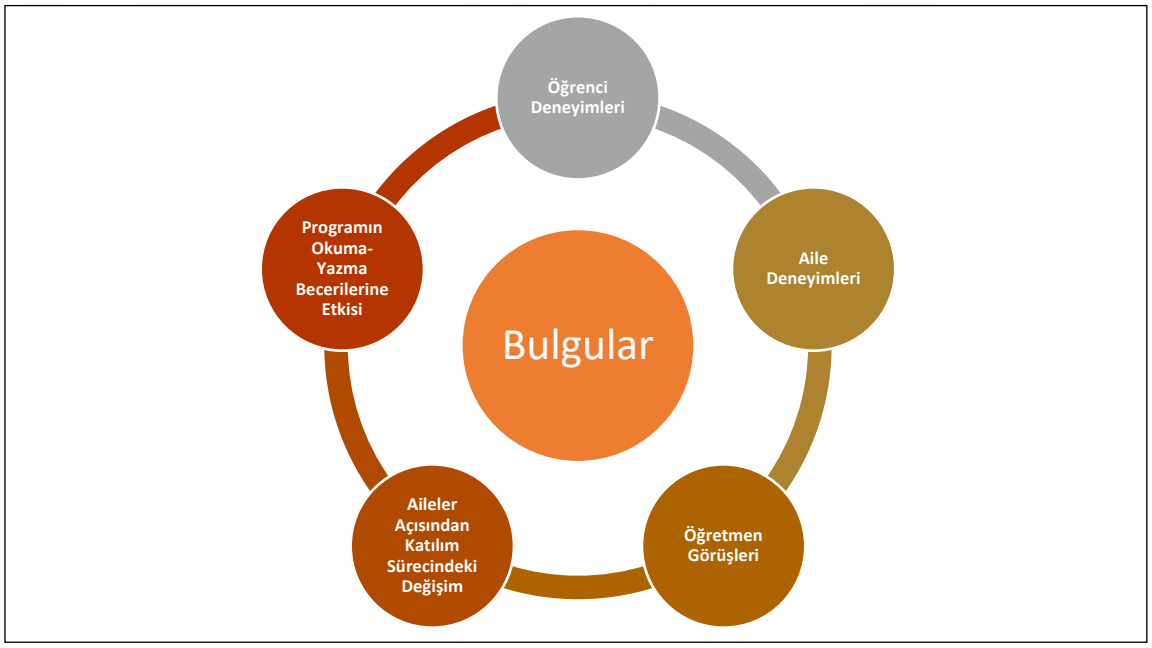
4.7. Etik Önlemler

Araştırmanın gerçekleştirilmesi için Anadolu Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'ndan *etik kurul raporu* alınmıştır (EK-19). Ardından, Eskişehir İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne başvuruda bulunulmuş; yapılan değerlendirme sonucunda, müdürlüğe bağlı tüm okullarda *uygulama yapabilmeye ilişkin izin* alınmıştır (EK-20).

Uygulamaya katılan ailelerden, *gönüllü katılım formları* aracılığıyla izinler alınmış (EK-3), öğrenci ve ailelerin gerçek isimleri saklı tutulup, yerine *kod isimler* kullanılmıştır. Araştırma raporunun hiçbir yerinde katılımcılara ilişkin kişisel bilgilere ve kimliklerini açık edecek ayrıntılı fotoğraflara yer verilmemiştir. Ayrıca, araştırmada toplanan ham veriler, tez izleme kurulu hariç kimseyle paylaşılmamıştır ve *beş yıl boyunca* saklandıktan sonra imha edilecektir. Tüm bu etik önlemler, katılımcılarla paylaşılmıştır.

5. BULGULAR

Araştırma amaç ve soruları göz önüne alınarak, raporun bu bölümünde, araştırmanın ana bölümüne ait bulgular sunulmaktadır. Bu doğrultuda, *a) öğrencilerin ev temelli aile katılım sürecine ilişkin deneyimleri, b) ilkokuma yazma aile katılım programına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri* ile *c) ailelerin katılım programı deneyimleri açıklanmakta; d) aileler açısından katılım sürecindeki değişime ilişkin test sonucu* ile *e) programın okuma-yazma becerilerine etkisi hakkındaki test sonuçları* paylaşılmaktadır. Söz konusu bulgular, günlüğe ve alan notlarına yansıyan araştırmacı deneyimleriyle yorumlanmakta, doğrudan alıntılarla desteklenmektedir.



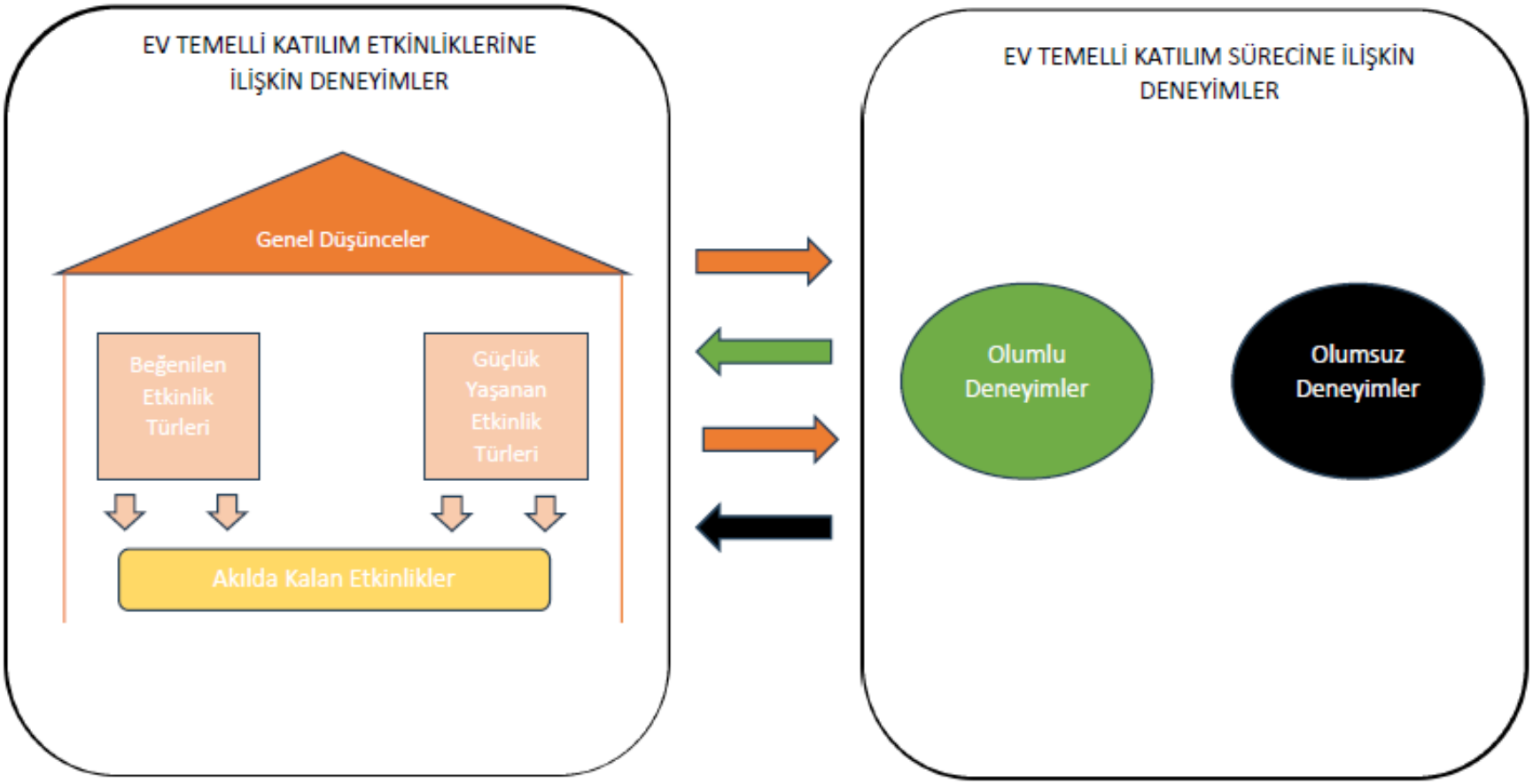
Şekil 5.1. *Araştırmanın ana bölümüne ait bulgular*

5.1. Öğrencilerin Ev Temelli Aile Katılım Sürecine İlişkin Deneyimleri

Öğrenci deneyimlerine ilişkin bulgular, program uygulamaları sırasında gerçekleştirilen yapılandırılmış görüşmelerin verilerine dayanmakta; araştırmanın *"Öğrencilerin ilkokuma yazma aile katılım programına ilişkin deneyimleri nelerdir?"* sorusuna cevap aramaktadır.

Gerçekleştirilen nitel çözümlemeler neticesinde, ev temelli aile katılım sürecine ilişkin öğrenci deneyimlerinin *a) Ev temelli katılım etkinliklerine ilişkin deneyimler* ile *b) Ev temelli katılım sürecine ilişkin deneyimler* tema başlıkları altında toplandığı ortaya

çıkmıştır. Bu doğrultuda, *a) Ev temelli katılım etkinliklerine ilişkin deneyimler* teması altında; *a.1.) genel düşünceler, a.2.) beğenilen etkinlik türleri, a.3.) akılda kalan etkinlikler* ve *a.4.) güçlük yaşanan etkinlik türleri* alt temaları yer almaktadır. *b) ev temelli aile katılım sürecine ilişkin deneyimler* teması altında ise *b.1.) olumlu deneyimler* ve *b.2.) olumsuz deneyimler* alt temaları bulunmaktadır.



Şekil 5.2. *Öğrencilerin ev temelli aile katılım sürecine ilişkin deneyimlerini gösteren tema ve alt temalar*

Ev temelli katılım etkinliklerine ilişkin deneyimler göz önüne alındığında, öğrencilerin katılım etkinliklerini genel anlamda beğendikleri, eğlenceli buldukları; bu doğrultuda çoğunun ev ödevlerine kıyasla ev temelli etkinliklere öncelik verdiği ortaya çıkmıştır. Söz konusu öğrencilerden birisi olan Selin, bu durumu *"Çiçek sulama etkinliği en sevdiğimden... Hatta onu da annem gelmeden yapmaya çalışmıştım."* (Selin-Uygulama İçi Görüşmesi, s.1) diyerek açıklamıştır. Benzer şekilde, bazı öğrenciler ev ödevlerine kıyasla ev temelli katılım etkinliklerini daha çok sevdiklerini belirtmişler, nedenini ise eğlenceli oldukları için etkinliklerden keyif almalarına ve aileleriyle ortak zaman geçirmelerine bağlamışlardır. Bu öğrencilerden biri olan Yunus, *"Severek yapıyorum etkinliklerimi... Annemle yaptığım için daha eğlenceli oluyor. Yani anlamadığım yerleri anneme soruyorum."* (Yunus-Uygulama İçi Görüşmesi, s.3) sözüyle annesinden aldığı dönüt ve düzeltmelerin de etkinliklerin beğenilen taraflarından olduğunu belirtmiştir.

Hemen hemen bütün öğrencilerin ev temelli katılım etkinliklerini beğenmesi ve eğlenceli bulmasının yanında, bazı öğrencilerin etkinlikleri kolaylık ve zorluk bakımından da ele aldığı görülmüştür. Bu öğrencilerin genel anlamda etkinlikleri kolay buldukları ortaya çıkmıştır. Bu çıkarımlarının nedenini ise okumanın kendileri için artık kolay bir eylem olmasına bağlamışlardır.

Görüşme sorularına bağlı olarak, öğrencilerin bazı etkinlik türlerini çok beğendikleri, bazılarında ise güçlük yaşadıkları bulunmuştur. Öğrencilerin en çok devinsel bir şekilde yaparak yaşayarak gerçekleştirdikleri çizme-boyama, kesme-yapıştırma ve oyun temelli uygulamalara dayalı etkinlikleri beğendikleri; aynı şekilde aileleriyle ortak yaşantı geçirdikleri, ailelerin de performans sergilediği, öğrenen-öğreten rollerini değiştikleri karşılıklı hata bulma, eşli okuma, dikte etme uygulamalarına dayalı etkinliklerden keyif aldıkları ortaya çıkmıştır. Karşılıklı hata bulmaya dayalı etkinlikleri beğenen Yunus, "*Annemin yazı hatalarını bulmayı seviyorum. Eğlenceli çünkü…"* (Yunus-Uygulama İçi Görüşmesi, s.2) sözüyle bu tür etkinlikleri eğlenceli bulduğunu vurgulamıştır. Sabahattin ise ailenin de performans sergileyerek katıldığı etkinlikleri bir yarışma olarak görmüş, *"En çok annemle yarış yapmak hoşuma gitti. Evet, ondan sonra okuma yarışması yapmak…"* (Sabahattin-Uygulama İçi Görüşmesi, s.2) ifadelerini kullanmıştır. Öğrencilerin en çok bu türdeki etkinlikleri beğenip eğlendikleri, araştırmacı günlüğüne de yansımıştır.

> …örüntü işlemeye devam ediyor. Annelerinin bilinçli ya da bilinçsiz olarak yaptıkları yazı hatalarını bulmayı, onlara bir şey öğretmeyi çok seviyorlar. Bu tür etkinliklere ilişkin videolar, Whatsapp grubundan daha erken paylaşılıyor. Özellikle Ufuk, Sabahattin ve Yunus'un aileleri tarafından… Bu durum, videoları izleyince de anlaşılıyor; Yunus, geçenki etkinliğin intikamını almak istediğini annesine söyledi. Tam bir yarış ortamı. (A.G. 03.12.2020)

Öğrencilerin ayrıca anlamlı birimlere ulaşmalarını sağlayan sözcük oluşturma, cümle tamamlama/oluşturma ile metin tamamlama/oluşturma türündeki etkinlikleri beğendikleri, bazı öğrencilerin ise ilgili metinleri oluşturduktan sonra uygun başlık bulmaktan keyif aldıkları açığa çıkmıştır. Güler, özellikle cümle oluşturma türündeki etkinliklerden, İrem ise metin tamamlama türünden keyif aldıklarını belirtmişlerdir. Bu beğenilerini *"Hani şu kelimeleri seçip yerlerine koyduğumuz etkinlikler var ya onları en çok sevdim."* (Güler-Uygulama İçi Görüşmesi, s.2), *"Dikteden, yazıp kesip masallar oluşturmaktan, en çok da kelimelerden cümle oluşturmaktan hoşlandım."* (İrem-Uygulama İçi Görüşmesi, s.2) ifadeleriyle dile getirmişlerdir.

Görüşmeler sırasında beğenilenler kadar güçlük çekilen etkinlik türlerinin de olduğu dikkat çekmiştir. Öğrencilerin genelinin yazma performansına dayalı türlerde güçlük çektikleri ortaya çıkmıştır. Öğrenciler bunun nedeni olarak da yazmanın zaman alıcı olmasını, ailelerinin sürekli hatalarını gösterip tekrar yazdırmasını, bazen ellerinin yorulmasını göstermiştir. *"Özellikle boşluk çok fazla olunca, çok fazla yazman gerekiyor. O yüzden yazmayı pek sevmiyorum. Şey, boşlukta çok yakın yazıyorum."* (Selin-Uygulama İçi Görüşmesi, s.5) sözüyle Selin, sözcükler arasında uygun boşluk verememekten yakınmıştır. Benzeri saptamalar, araştırmacı günlüğü ve alan notlarına da yansımış, öğrencilerin yazmakta güçlük çektikleri ve sıkıldıkları görülmüştür.

> Öğrencilerin yazmaya dayalı etkinliklere ilişkin isteksizlikleri sürüyor. Çünkü sıkılıyorlar. Videolarda açık bir şekilde görülüyor; son etkinliklerde Ufuk'un sıkıldığı yüzünden anlaşılıyor. Çünkü harflerin biçimlerini hala yanlış yapıyor ve doğal olarak annesi sürekli dönüt-düzeltme veriyor. O da yoruluyor. Elime ulaşan etkinlik kâğıdı, silinmekten aşınmaya yüz tutmuş. (A.G. 12.11.2020)

> Öğretmen Türkçe derslerinde bugün işlenmeyi planladığı etkinlikleri yetiştiremedi ve doğal olarak yetişmeyen kısımlar ödev olarak eve aktarıldı. İki sebebi var; biri çevrimiçi dersler, diğeri ise öğrencilerin dikte çalışması yapması. Hala çok yavaş yazıyorlar ve isteksizler. Bugün yazdıklarını kaldırıp kameraya tuttular; ancak bazılarının yetiştiremediğini fark ettim. (A.N. 25.12.2020)

Selin, Erkan ve Aysun ise kesme-yapıştırma ve çizme-boyama türündeki etkinliklerde, başlarda güçlük yaşadıklarını; ancak ilerleyen etkinliklerde güçlüklerinin azaldığını belirtmişlerdir. Belirtildiği üzere, bazı öğrenciler, metin oluşturma türündeki etkinliklerde aileleriyle birlikte uygun başlık bulmaktan keyif alsa da başta Selin ve İrem'in uygun başlık bulmakta güçlük yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Bu kapsamda Selin, *"Bir de çoban vardı. Çoban etkinliklerinde başlık bulmakta zorlandım. Kararsız kaldım. Anneme dedim ki 'çoban ile börek olur mu?' diye dedim."* (Selin-Uygulama İçi Görüşmesi, s.5) diyerek, kararsız kalmanın kendisine güçlük çıkardığını vurgulamıştır. İrem de aynı durum nedeniyle güçlük yaşadığını belirtmiştir.

Beğenilen ve güçlük yaşanan etkinlik türleri ve öğrencilerin görüşleri göz önüne alındığında, en çok "Beni Takip Et", "Çiçekleri Sulayalım", "Yırtıp Yapıştıralım", "Ses Avı", "Cümle Kuralım", "Cümle Türetmece", "Yankılı-Koro Okuyalım", "Dikte Edelim", "Birbirimizi Değerlendirelim" ve "Hece Bulma Yarışı" adlı ev temelli aile katılım etkinliklerinin akılda kaldığı ortaya çıkmıştır. Belirli etkinliklerin akılda kalmasının başka bir nedeninin ise öğrencilerin bireysel özellik ve tercihlerinde yattığı gözlenmiştir. Örneğin; Melis ve Selin, resim çizmekten ve diğer görsel uygulamalardan keyif aldıkları için, ilk sıralardaki etkinliklerin akıllarında daha çok kaldığını belirtmişlerdir. Bu doğrultuda Melis, *"Mesela bir şey çiziyordum, ben çiziyordum, annem yardım ediyordu. O etkinlikler en çok aklımda kaldı."* (Melis-Uygulama İçi Görüşmesi, s.2) ifadesini kullanmıştır.

Doğrudan etkinliklere ilişkin yaşanan deneyimlerin yanında, öğrencilerin ev temelli aile katılım sürecine ilişkin yaşadığı deneyimler de açığa çıkarılmıştır. Görüşme verilerine göre, öğrencilerin genel anlamda video-ses kaydına, ailelerin katılım tutumuna ve desteklerine ilişkin olumsuz deneyimler yaşadıkları bulunmuştur. Öğrencilerin bazıları, özellikle katılım sürecinin başlarında video ve ses kaydı alınırken heyecanlandıklarını, çekindiklerini; ancak zaman ilerledikçe alıştıklarını belirtmişlerdir. Erkan ve Melis başta olmak üzere, bazı öğrencilerin katılım süresince annelerinin ısrarcı, baskıcı tutumları nedeniyle olumsuz deneyimler yaşadıkları; bu durumun da bazı etkinlikleri yapmak istememelerine neden olduğu ortaya çıkmıştır. Bu kapsamda Melis, *"Annem kızıyordu. Çünkü önceden bazı etkinlikleri yapmak istemiyordum. Sonra çok iyi yapmaya başladım. O zaman hiç kızmıyordu, aferin alıyordum."* (Melis-Uygulama İçi Görüşmesi, s.5) sözüyle aile katılımına ilişkin olumsuz deneyimini paylaşmıştır. Ayrıca, Melis'in ifadesinden yola çıkıldığında ve okuma-yazma becerilerindeki gelişim de göz

önüne alındığında, annesinin katılım tutum ve yaklaşımında bir değişim olduğu da söylenebilmektedir. Söz konusu olumsuz durum ve annenin ilgili tutumu, araştırmacı günlüğüne şu şekilde yansımıştır:

> Handan Hanım, bugün yine aradı. Melis'in resimli olanlar haricindeki etkinlikleri yapmak istemediğini, özellikle yazma etkinliklerinden sıkıldığını ve kendisinin bu durumda çok sinirlendiğini belirtti. Ona baskı yapmamasını, küçük molalar eşliğinde, pekiştireçlerden yararlanarak devam etmeleri gerektiğini söyledim. Aslında ilgili bir ebeveyn… Çocuğunu tek başına yetiştirmenin verdiği sorumluluk yükünün bunda büyük bir payı olduğunu düşünüyorum. Ancak, video ve ses kayıtlarından takip edebildiğim kadarıyla bu ilgisi, çocuğa farklı yansıyor. Yakinen takip etmeyi ve paylaştıkları kayıtları incelemeyi sürdürmeliyim. (A.G. 10.10.2020)

Bazı öğrenciler de katılım sürecinin başında aileyle etkinlik yapmanın olumsuzluklarından bahsetmiş; özellikle yazma ve okuma türlerinde yaşanan bu olumsuzlukların zamanla azaldığını söylemişlerdir.

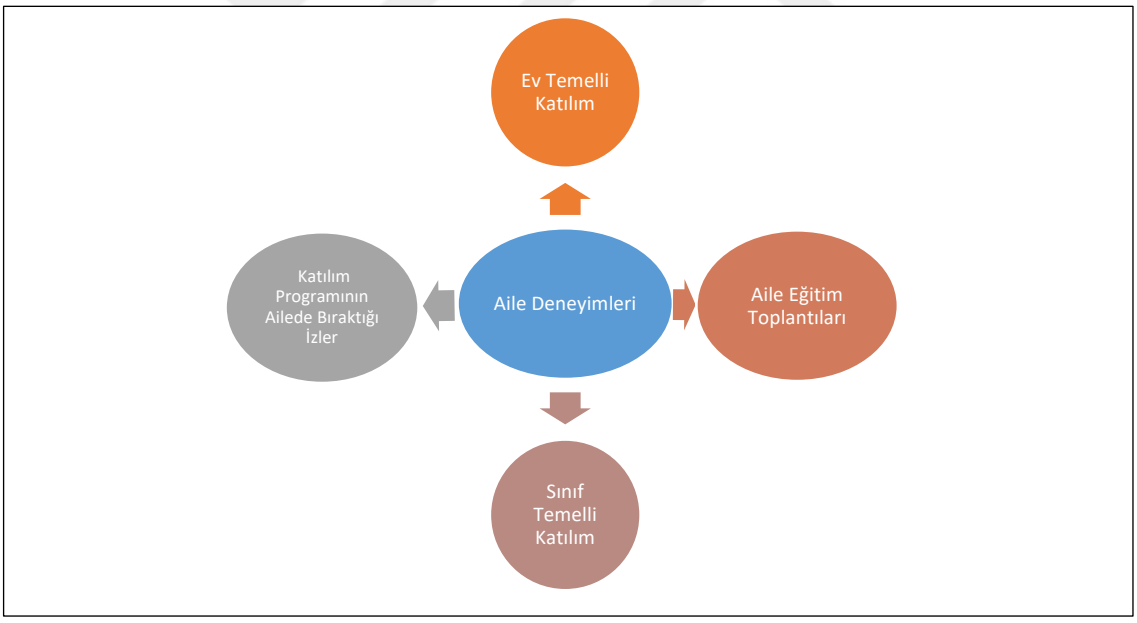
Gerçekleştirilen çözümlemeler neticesinde, öğrencilerin sürece ilişkin olumsuz deneyimlerden öte, olumlu deneyimler geçirdikleri ortaya çıkmıştır. Genel anlamda, aileyle ortak uygulama yapıp, vakit geçirmekten keyif aldıkları, bu süreçte eğlendikleri bulunmuştur. Özellikle Selin, etkinlikleri annesinden öte babasıyla yapmaktan keyif aldığını belirtmiş, *"Annemden daha çok babamla yapmak güzel. Onun yardım etmesi hoşuma gidiyor."* (Selin-Uygulama İçi Görüşmesi, s.5) sözüyle babasından gelen yardımın hoşuna gittiğini vurgulamıştır.

Etkinliklerin beğenilme nedenlerinin başında gelen eğlenceli katılım süreci, öğrencilerin geçirmiş olduğu olumlu deneyimler arasında yer almaktadır. Öğrencilerin çoğu, aileleriyle birlikte performans sergiledikleri eşli okuma ve birbirlerinin hatalarını buldukları yazma süreçlerinde eğlendiğini belirtmiş; ailelerinden dönüt ve pekiştireç almanın kendilerini mutlu ettiğini vurgulamıştır. Güler, eşli okumanın kendisi açısından eğlenceli ve güdüleyici olduğunu *"Annemle etkinlik yapmanın eğlenceli tarafı, koro okuma… Öyle olunca, daha çok okumak istiyorum."* (Güler-Uygulama İçi Görüşmesi, s.4) sözleriyle açıklamıştır. Ufuk ise karşılıklı hata bulma sürecini öğreten-öğrenen rollerinin değişimi olarak algılamış ve buna yönelik beğenisini *"Annem öğrenci, ben öğretmen oluyordum. Bu eğlenceli oluyor."* (Ufuk-Uygulama İçi Görüşmesi, s.2) şeklinde ifade etmiştir.

5.2. Ailelerin İlkokuma Yazma Katılım Programına İlişkin Deneyimleri

Ailelerin ilkokuma yazma katılım programına ilişkin deneyimlerini yansıtan bulgular, *uygulama sürecinde gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış ve yapılandırılmış bireysel görüşmelerden, sınıf temelli katılıma ilişkin yarı yapılandırılmış bireysel görüşmelerden, uygulamanın sonunda gerçekleştirilen bireyselleştirilmiş ve yarı yapılandırılmış bireysel görüşmelerden, "etkinliğimizi değerlendirelim" açık uçlu anketinden ve eğitim toplantısına ilişkin aile görüş formundan* elde edilen verilere dayanmaktadır. Bulgular aracılığıyla *"Ailelerin ilkokuma yazma aile katılım programına ilişkin deneyimleri nelerdir?"* sorusuna cevap aramaktadır.

Gerçekleştirilen nitel çözümlemeler neticesinde, programa ilişkin aile deneyimlerinin *a) ev temelli katılım deneyimi, b) eğitim toplantısı deneyimi, c) sınıf temelli katılım deneyimi ve d) ilkokuma yazma katılım programının ailede bıraktığı izler* temaları altında toplandığı görülmüştür.

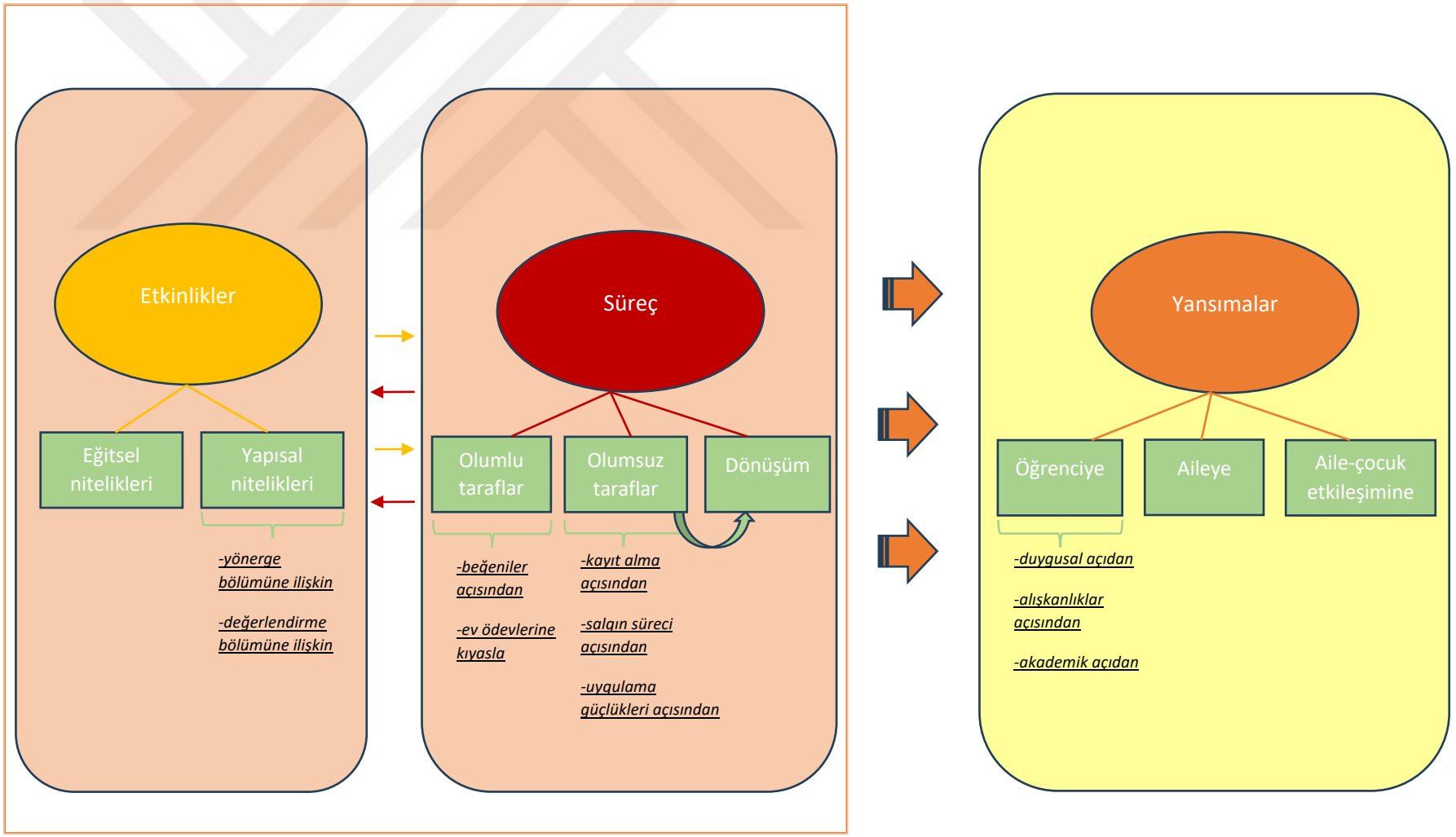


Şekil 5.3. *Ailelerin ilkokuma yazma aile katılım programına ilişkin deneyimlerine ait temalar*

5.2.1. Ev temelli katılıma ilişkin deneyimler

Ailelerin ev temelli katılım deneyimlerini kapsayan *a) ev temelli katılım deneyimi* teması; *a.1.) etkinlikler, a.2.) süreç* ve *a.3.) yansımalar* alt temalarına ayrılmaktadır. *a.1.) etkinlikler* alt teması, kendi içinde *a.1.1.) eğitsel nitelikleri* ve *a.1.2.) yapısal nitelikleri*; *a.2.) süreç* alt teması, kendi içinde *a.2.1.) olumlu tarafları, a.2.2.) olumsuz*

tarafları ve *a.2.3.) dönüşümü*; *a.3.) yansımalar* alt teması ise kendi içinde a*.3.1.) öğrenciye, a.3.2.) aileye* ve *a.3.3.) aile-çocuk etkileşimine* adlı ikincil alt temalara ayrılmaktadır. Bazı ikincil alt temalar da kendi içinde üçüncül alt temalara ayrılmaktadır. Söz konusu alt temalar ve diğer alt temalarla ilişkileri, Şekil 5.4'te gösterilmektedir.



Şekil 5.4. *Ailelerin ev temelli aile katılımına ilişkin deneyimlerini gösteren alt temalar*

Ailelerin ev temelli katılım etkinliklerine ilişkin görüşleri dikkate alındığında, etkinliklerin öğrenme ihtiyaçlarına uygun bir şekilde geliştirildiği, sınıfın haftalık ders programına uygun olduğu ve bu sayede sınıf içi öğrenmeleri pekiştirerek, tekrarlayıcı bir öğrenme fırsatı yarattığı ortaya çıkmıştır. Başta Handan Hanım olmak üzere bazı aileler, ilk grup seslerin hissedilmesi, tanınması ve ilgili harflerin yazılıp okunması aşamalarında, etkinliklerin bu eğitsel niteliklerinden oldukça yararlandıklarını belirtmişlerdir. Handan Hanım bu görüşünü, bireysel görüşmelerde ve "etkinliğimizi değerlendirelim" formlarında dile getirmiştir.

> Bu etkinlik ve buna benzer diğer etkinlikler, çocuğumun sesleri tanımasında çok etkili oluyor. Okulda öğrenilen sesleri, benim eşliğimde, evde de eğlenceli olarak tekrar ediyoruz, unutmalar azalıyor. (Handan Hanım, Ses Avı Etkinliği'ne ait değerlendirme)

Bu kapsamda Buket Hanım da etkinliklerin pekiştirici ve tekrarlayıcı niteliklerine değinerek, bu sürecin ailelerle birlikte daha da değerli hale geldiğini vurgulamıştır.

> Hani nasıl öğretmenin verdiği bir eğitimin ardından sizin atıyorum bir "e" sesini öğrendiklerinde sizin de arkasından bir hafta ya da on gün sonra verdiğiniz ses etkinliklerinde hani daha çok bir pekiştireç gibi bir destekleyici bir program gibi olduğunu düşünüyorum. Çünkü anlamadıkları yerleri aileyle tekrar etmenin olumlu katkısı olduğunu düşünüyorum ben açıkçası… (Buket Hanım-Uygulama İçi Görüşmesi, s.1-2)

Aileler, etkinliklerin eğitsel niteliklerinin yanında, yapısal niteliklerini de ele almışlar; bu doğrultuda, yönerge bölümlerini genel anlamda net ve anlaşılır, buna bağlı olarak da uygulanabilir bulmuşlardır. Her ne kadar net ve anlaşılır bulsalar da özellikle bazı etkinlikler bağlamında yönergelerin uzun olmasının, başta Handan ve Sevda Hanımlar olmak üzere bazılarını strese soktuğu ortaya çıkmıştır. "Birbirimizi Değerlendirelim Etkinliği"nde yaşadığı ilgili stresi, "Etkinliğimizi Değerlendirelim" formuna yansıtan Sevda Hanım, şu ifadeleri kullanmıştır:

> Yönergeler anlaşılır, ama çok uzun… Stres olmadım değil. Mükemmeliyetçi davranıp, tüm maddeleri harfiyen yapmaya kalkışmam da bunda etkili olabilir. (Sevda Hanım, Birbirimizi Değerlendirelim Etkinliği'ne ait değerlendirme)

Bazı ailelerin aşamalı bir şekilde sıralanan yönerge maddelerini tüm detaylarıyla birebir yapmaya çalışmaları; araştırmacıya birçok açıdan yansımış, araştırmacı günlüğünde de yerini almıştır:

> …aslında yönergeleri tüm detaylarıyla birebir takip etmelerini amaçlamamıştık. Buradaki amaç, etkinliğe ilişkin kendi rollerini anlamaları ve genel hatlarıyla aşamaları doğru takip etmeleridir. Bunu hem Whatsapp grubunda, hem de şimdiye kadar yaptığımız aile eğitim toplantılarının başında dile getirmiştim. Bazı anneler çok titiz ve sanki değerlendiriliyormuşçasına hatasız yapmaya çalışıyorlar. Bu da kendilerine ve çocuklarına olumsuz yansıyabiliyor. Bu doğrultuda, Handan ve Sevda Hanımlarla doğrudan diğerleriyle de Whatsapp grubu üzerinden iletişime geçerek, yeniden açıklama yapacağım (A.G. 08.11.2020)

Aileler ayrıca, yönerge bölümüne ait niteliklerin kendilerine birtakım yararlar sağladığını da açıklamıştır. Onlara göre, bölümün aile-çocuk rollerini belli eden aşamalı yapısı, sistematik katılımı ve aşamalı ilerlemeyi, hata yapıldığında, geriye dönüp kontrol edebilmeyi sağlamış; hangi durumda nasıl tepkiler verileceğini, ipucu ve pekiştireçlerin nasıl kullanılacağını da açıklamıştır. Bu sayede bölüm, ailenin gözünde kılavuz niteliğine bürünmüştür. Bu durumun altını çizen Handan Hanım, yönergeler sayesinde eğitsel açıdan çocuğunun seviyesine inebildiğini şu sözlerle açıklamıştır:

> Öncelikle yönergelerden harflerin seslerini ben de öğrendim ve nasıl anlatmam gerektiğini öğrendim. Yani bir ilkokul çocuğuna normal bir insanı anlatır gibi değil de biraz daha nelere dikkat etmesi gerektiğini, neleri vurgulamak gerektiğini sizin yaptığınız açıklamalarda işte o noktanın veya şunun veya nasıl daha fazla teşvik etmemiz gerektiğini, nasıl ödüllendirmemiz gerektiğini yönergeler ile birlikte çok büyük bir katkı sağladı ve bu şekilde ilerledik. (Handan Hanım-Uygulama İçi Görüşmesi, s.2)

Bazı ailelere göre, aile eğitim toplantıları gibi yönerge bölümü de doğru bildikleri yanlışları keşfetmelerini sağlamıştır. Bazıları ise aşamalar dikkatli okunduğunda, çocuklardan hangi performansların beklemesi gerektiğinin görüldüğünü vurgulamışlardır. Bu kapsamda görüş bildiren Makbule Hanım, şu ifadeleri kullanmıştır:

> …çünkü yönergeler de hani bunun şu, şu şekilde olması lazım. Eğer bir iki kere hata yaparsa, önemli değil gibisinden... Oralardan anladım amaç performansı gösterdiğini… Oradan yola çıkarak, hani çocuğun demek ki hani şunu şuraya kadar yapabilmesi lazım. Hani şundan fazlasını beklememek lazım… Şundan da az olmaması lazım gibi genel bir fikir sahibi oluyordu. (Makbule Hanım-Uygulama Sonu Bireyselleştirilmiş Görüşme, s.7)

Yönerge bölümüne ilişkin görüşlere paralel olarak, ailelerin "etkinliğimizi değerlendirelim", bölümü hakkında da genel anlamda olumlu görüş bildirdikleri

bulunmuştur. Aileler, değerlendirme bölümü olmasaydı, geriye dönüp kendilerinin ve çocuklarının deneyimlerini yansıtıcı bir gözle değerlendiremeyeceklerini vurgulamışlardır. Bu bağlamda, ailelerin "etkinliğimizi değerlendirelim" açık uçlu anketi aracılığıyla çocuklarındaki gelişimi ve katılım sürecindeki dönüşümü takip edebildikleri açığa çıkmıştır.

Farklı araç ve teknikler yoluyla elde edilen veriler incelendiğinde, etkinliklerinin niteliğine ilişkin aile algılarının ev temelli katılım sürecini etkilediği, sürecin de niteliklere ilişkin algıları şekillendirdiği söylenebilmektedir. Etkinliklerin nitelikleri çerçevesinde, ailelerin süreci olumlu ve olumsuz taraflarıyla deneyimledikleri görülmüştür. Öğrencilerden elde edilen bulgulara paralel olarak, ailelerin de genel anlamda süreci beğendikleri ortaya çıkmış; aileler, bunun sebebini etkinlikleri çocuklarıyla birlikte eğlenerek, oynayarak, yapıp yaşayarak gerçekleştirmelerine bağlamıştır. Ailelere göre kendileri ve çocukları, en çok oyun temelli ve karşılıklı hata bulmaya dayanan, ailenin de okuma-yazma performansı sergilediği süreçlerde eğlenmişlerdir. Ayrıca aileler; ses ve harf ilişkisini öğrenir, sözcük, cümle ve metin oluştururken, çocuklarıyla eğlenceli ortak zaman geçirmenin öğrenmede kalıcılığı sağladığını belirtmişlerdir. Söz konusu aile üyelerinden biri olan Nilgün Hanım görüşünü şu şekilde açıklamıştır:

> Benim hoşuma giden yanları, işte ne bileyim, harfleri tanımada işte mesela kelimeler var, kelimeler arasında işte diyorsunuz, birkaç harf vermişsiniz, atıyorum işte bu harfleri yerleştirin mesela… Hani böyle bilmece bulmaca çözer gibi… Çocuk hem eğlendi hem kafasını zihnini çalıştırdı hem de aynı zamanda harfleri daha iyi kafasına oturttu. Böyle daha kalıcı olduğunu düşünüyorum ben... (Nilgün Hanım-Uygulama İçi Görüşmesi, s.2)

Aile görüşlerine göre, çocuk ve ailenin karşılıklı okuma ve yazma performansı sergiledikleri, çocuklarının onların hatalarını bulduğu, çocukların bakış açısına göre yarışma şeklinde geçen süreçlerin eğlenmenin yanında katılıma ve ilkokuma yazmaya ilişkin güdülenmeyi de artırdığı bulunmuştur. Bu durumu ele alan Buket Hanım, aşağıdaki ifadelerle oğlu Ufuk'un annesinin yazım hatalarını bulmaktan keyif aldığını ve bu sürecin onu güdülediğini açıklamıştır.

> Mesela Umut'un en çok hoşuna giden süreçlerden birisi onun öğretmen, benim öğrenci olduklarım. Böyle sinsi bir bakış… Ben "t" harfini bilerek hatalı yazıyorum, kuyruğunu uzatıyorum. O hemen hatamı bulup, kırmızı kalemle işaretliyor. Böyle ben özellikle yanlış

> yaptığım zamanlarda, "ahaaa" diyor. Şimdi böyle sinsi sinsi gülüyor, böyle kırmızı kalemle alıyor, sanki böyle şey gibi, çok gurur verici şekilde işaretliyor. O etkinlikler bize çok zevkli geliyor, bir sonraki etkinliği iple çekiyor. (Buket Hanım-Uygulama İçi Görüşmesi, s.4)

Ev temelli katılımının beğenilen taraflarına ilişkin tüm bulgular, öğrencilerden elde edilen bulgularla benzerlik göstermekte, onları desteklemektedir. Yaparak yaşayarak ortak katılımlı bir şekilde gerçekleştirilen süreçlerin yanında, aile ve çocukların anlam birimi oluşturdukları, yaratıcı ürünler ortaya koydukları katılım süreçlerini de beğendikleri ortaya çıkmıştır. Bu kapsamda aileler, çocuklarının da beğendiği, cümle tamamlama/oluşturma ile metin tamamlama ve oluşturma türündeki etkinliklerden keyif aldıklarını söylemişlerdir. Ayrıca, Makbule ve Handan Hanımlar; çizme-boyama, kesme-yapıştırma süreçlerini çok beğendiklerini açıklamışlar, beğenmelerinin sebebini ise çocuklarının bu tür devinsel etkinliklerden keyif almasına ve bu yolla kendilerinin daha az yorulmasına bağlamışlardır. "Etkinliğimizi değerlendirelim" formunda, bu kapsamda görüş bildiren Handan Hanım şu ifadeleri kullanmıştır:

> Bu etkinlik özellikle hoşumuza gitti. Çünkü, bildim bileli Melis'in boyamaya ve kesmeye çok ilgisi var. Ayrıca benim daha çok hoşuma gitti. Her şeye mızmızlanan çocuk, kesme-yapıştırma uğruna etkinliğe beni yormadan katılıyor. (Handan Hanım, Yırtıp Yapıştıralım Etkinliği'ne ait değerlendirme)

Çoğu aile, çocuklarının ev temelli katılım sürecinde eğlendiğini, kaliteli ortak zaman geçirmekten keyif aldığını dile getirirken, bazı aileler de yaratıcılığı destekleyen etkinlikler aracılığıyla sürecin çok yönlü yapısına vurgu yapmışlardır. Örneğin; "Sürecin en çok hangi yönü, sizde kalıcı izlemler bıraktı, açıklar mısınız?" sorusuna Nilgün Hanım, aşağıdaki cevabı vermiştir:

> Bence yaratıcılık. Mesela bir resim çizmesini istiyordunuz, bir şey anlatmasını istiyordunuz. Kafasında bir şeyleri hayal etmesini istiyordunuz. Bir şeyleri bulmaya çalışıyorduk. Mesela işte bir hikâye harfinden, işte atıyorum; dört harfli bir kelime ya da işte onu değiştirip daha farklı şekilde kelimeler üretmek… Yani sonuçta kafasında bir sürü böyle bir matematik ya da böyle değişik bulmaca çözer gibi, oyun oynar gibi yaratıcılığı, düşünmeyi geliştiren süreçler… Yani kafasını bu şekilde yormak ya da eğlenceli bir şeylerle uğraşmak hakikaten hoşuna gidiyor. (Nilgün Hanım-Uygulama Sonu Bireyselleştirilmiş Görüşme, s.4)

Tülay, Bilge, Makbule ve Handan Hanımlar ise etkinliklere katılımın yanında araştırmacıyla etkileşim süreçlerinin de olumlu geçtiğini belirtmişler; özellikle Whatsapp grubundan gerçekleştirilen etkinlik açıklamaları ile verilen ipuçlarının katılımı daha verimli kıldığını, akıldaki soru işaretlerini ve endişeleri azalttığını açıklamışlardır. Özellikle katılım sürecinin başında araştırmacı desteğine daha çok ihtiyaç duyduğunu paylaşan Tülay Hanım'ın ilgili görüşleri ve bu sürece ilişkin araştırmacının günlüğüne düştüğü notlar, aşağıda yer almaktadır.

> Bir 10-15 gün, epeyi bir psikolojik olarak sıkıntı yaşadık. Hatta sizle sürekli görüşüyorduk, daha stres başlamadan sizin verdiğiniz telkinlerle biraz rahatlamıştım. Ezberden yapıldığına dair bir şeyler söylemiştiniz, kelimenin fotoğrafını çekiyor diye… O yüzden ben o başlardaki sıkıntımı, sizin eğitimleriniz ve yönlendirmelerinizle çok çok fazla giderdim. Sabahattin de ilk başlarda neredeyse kopmuştu. Artık çocuk beni görünce ödev, harf diye bakıyordu bana… Babasına kaçıyordu, o derece… (Tülay Hanım-Uygulama Sonu Bireyselleştirilmiş Görüşme, s.2)
>
> Tülay Hanım çok stresli… Sabahattin'in sesi görüp, o sesle başlayan farklı bir sözcük sesletmesinden rahatsız. Yani öğrenci, sesbilgisel stratejiyi kullanamıyor. Olabilecek bir durum. Sürecin başındayız daha… Bunu Tülay Hanım'a açıkladım, takipte kalacağım. (A.G. 03.10.2020)

Aileler, ev ödevi yaptırmaya kıyasla ev temelli katılım sürecinde, oyun temelli ve devinsel etkinlikler sayesinde tek düzelikten kurtulduklarını, sürekli değişen etkinliklerin eğlendirdiğini; bu nedenle de çocuklarının ev temelli etkinliklere ev ödevlerine kıyasla daha çok ilgi duyup, vakit ayırdığını belirtmişlerdir. Bu bulgular, öğrenci görüşmesine ait bulguları destekler niteliktedir. Aile görüşlerine göre, çocukların etkinliklere ev ödevlerinden daha çok vakit ayırmalarının bir diğer nedeni ise araştırmacıya karşı sorumluluk duymaları; etkinliği yetiştirmek istemeleri olmuştur. Araştırmacının varlığı, aileler tarafından katılım etkinliklerini ev ödevlerinden ayıran bir nitelik olarak görülmüştür. Etkinliklerin uygulanması ve yönergeler bağlamında Whatsapp grubu üzerinden profesyonel destek alabilmenin, kendilerini güvende hissettirdiğini açıklayan aileler; kontrollü ve sistematik ilerleyen bu sürecin, ev ödevi yaptırmanın ötesine geçtiğini vurgulamışlardır. Ev temelli katılım sürecinin sağladığı çeşitlilik, anne desteği ve eğlenceli ortak zaman bakımından ev ödevlerinden ayrıldığını ve çocuğunun gözünden daha değerli hale geldiğini açıklayan Tülay Hanım, şu ifadeleri kullanmıştır:

> …okulda verilen ödevler, hep tekdüze ödev olduğu için hep sıkıldı onları yaparken… Ama sizin etkinlikleriniz için özellikle hafta sonunu ayırıyordu. Yani zamanın nasıl geçtiğini anlayamayacak kadar eğleniyordu. Bir de sürekli farklı bir etkinlik… Mesela bu hafta verdiğiniz etkinliği, genelde ertesi hafta tekrar vermiyordunuz. Hep bir farklı etkinlik sundunuz bize, işin içine ben girdim. Benle yarışır gibi hem eğlendik hem hatalarımızı düzelttik. Video kaydı, ses kaydı derken o kadar kendini önemli hissetti ki onun içinde yaşadı resmen… Etkinliği ev ödevi olarak değil de bir… Dışarıya, çocuğu oyun alanına götürsün, etkinlik yapar, onun gibi hissetti bunu… Ödev olarak hissetmedi hiçbir zaman, Sabahattin… (Tülay Hanım-Uygulama Sonu Bireyselleştirilmiş Görüşme, s.5)

Sürece ilişkin olumlu deneyimlerden ne kadar çok söz edilse de ailelerin ve çocukların belli nedenlerden dolayı birçok olumsuzluk yaşadığı da ortaya çıkmıştır. Bu nedenlerden birisinin video ve ses kaydı alma süreciyle ilgili olduğu bulunmuştur. Aileler, işin içine kayıt alma girdiğinde, kendileri ve çocuklarının özellikle ilk zamanlarda heyecanlandıklarını, etkinliklerde hata yapma endişesi duyduklarını, teknik sorunlarla ilgilenirken zaman kaybettiklerini belirtmişlerdir. Kayıt alınırken çocukların heyecanlandığına ilişkin bulgular, öğrenci görüşmesine ait bulguları desteklemektedir. Kayıtla ilgili olumsuzlukların okuma-yazma performansını da etkilediği; özellikle sürecin başlarında, kamerayı kontrol edeyim derken çocukların dikkatinin dağıldığı dile getirilmiştir. Bu olumsuz deneyimlere ilişkin araştırmacının günlüğüne düştüğü notlar, aşağıda yer almaktadır.

> Dikkatlerinin dağıldığının, kayıtla uğraşayım derken, enerjilerinin teknik süreçlere gittiğinin farkındayım. Allahtan Sevda, Aslı ve Nilgün Hanımların eşleri, ara ara kayıt alma işlerine yardımcı oluyorlar; ama genelde böyle bir sorun hala var. Ancak, etkinlikleri birlikte yapıp yamadıklarını kontrol etmek ve böylece sürece ilişkin güvenirliği artırmak için bu yolu kullanmak zorundayız. Ev temelli katılım sürecine ilişkin izlenim elde etmek ve ilgili etkinliğin uygulanabilirliği hakkında çıkarımda bulunmak amacıyla da kayıtlara başvuruyorum. (A.G. 10.11.2020)

Aile görüşlerine göre, belki de süreçteki en önemli olumsuzluk, Covid-19 salgını ve salgın nedeniyle tam zamanlı çevrimiçi eğitime geçiş olmuştur. Aileler, yarı zamanlı yüz yüze eğitimde verilen çok sayıdaki ödeve, tam zamanlı çevrimiçi derslerde yetiştirilemeyen sınıf etkinliklerinin de eklendiğini; bu nedenle çocukların ödev yapmaktan sıkılmaya ve yorulmaya başladıklarını belirtmişlerdir. Özellikle, başka çocukları da olan ailelerin ev ödevleri artan diğer çocuklarıyla da ilgilenmeleri gerektiği, bu gibi sebeplerle ev temelli katılım etkinliklerine eskisi gibi zaman

ayıramadıkları ortaya çıkmıştır. Nilgün, Gülay ve Sevda Hanımlar, sağlıkçı oldukları için o süreçte nöbet sayılarının sıklaştığını ve eşlik eden ev içi sorumluluk artışıyla birlikte etkinliklerin tesliminde gecikme yaşamaya başladıklarını açıklamışlardır. Bu doğrultuda Gülay Hanım, şunları söylemiştir:

> …yani benden kaynaklı durumlar da oluyor. Benim yoğun çalışmamdan kaynaklı durumlar da oluyor aktif olarak... Hani her hafta düzenli etkinlik gönderememeye başladık. Yani ben her hafta onun başına oturup sizin etkinliklerinizi tamamen atamıyorum. Zaten normal derslerini akşamdan akşama, zorla, rica minnetle tamamladığımız için açıkçası sizin verdiğiniz etkinliklere vakit az kalıyor. Dolayısıyla biz bunları sadece hafta sonu yapmak durumunda kalıyoruz. Bazı hafta sonları da çalışmak zorunda kalıyorum. (Gülay Hanım-Uygulama İçi Görüşmesi, s.2)

Salgının temel anlamda etkinliklerin araştırmacıya teslim edilmesinde gecikmelere sebebiyet verdiği ortaya çıksa da bazı aileler, sürecin farklı yansımalarının da olduğunu vurgulamışlardır. Onlara göre, bu olumsuz süreç yaşanmasaydı, araştırmacı çocuklar tarafından daha iyi tanınıp, daha çok sevilecek; ev temelli katılım süreci daha etkili ve verimli geçebilecekti.

Etkinliklerin uygulanması sırasında yaşanan güçlükler de olumsuzluk olarak ailelere yansımıştır. Veriler incelendiğinde, söz konusu güçlüklerin çoğunun doğrudan çocuk tarafından yaşandığı; ancak etkinlikleri birlikte yaptıkları için ailelerin de bundan etkilendiği fark edilmiştir. Aile görüşlerine göre, uygulamaya ilişkin güçlüklerin çoğunlukla eğitim-öğretim döneminin başlarında yaşandığı ortaya çıkmıştır. Çocukların yazıbirim ile sesbirim arasında ilişki kuramaması ve harfleri uygun boyutlarda ve doğru şekilde yazamamasının bu durum üzerinde belirleyici bir rol oynadığı vurgulanmıştır. Buna benzer sebeplerle sürecin başında katılım göstermeye isteksiz olan çocuklarına Handan ve Gülay Hanımların baskı yaptıkları, yine de etkinlikleri tamamlamakta güçlük yaşadıkları belirlenmiştir. Salgınla birlikte ev ödevleri ile iş yoğunluğunun artması ve çocuklarının başta yazma etkinliklerinde olmak üzere uygulama yaparken yavaş hareket etmeleri, bazı aileleri güç duruma düşürmüş; bu bağlamda zamanı yönetmekte zorlanmışlardır. Çocuklarının yazma etkinliklerindeki yavaşlığını isteksiz oluşlarıyla açıklayan bazı aileler, çocukların yazmayı sevmediklerini, süreç tekrara ve hata düzeltmeye dayandığı için yorulduklarını ifade etmişlerdir. Olumsuz yazma deneyimlerine ilişkin aile görüşleri, öğrenci görüşmesinden elde edilen benzeri bulguları desteklemektedir. Yazmaya ilişkin benzer nedenlerle dikte etme türündeki

etkinliklerde de güçlük yaşandığı; ancak karşılıklı yazma ve hata bulma uygulamalarının olduğu katılım süreçlerinde, isteksizliğin ve buna bağlı olarak da güçlüklerin ortadan kalktığı vurgulanmıştır. Buket Hanım, bu kapsamdaki görüşünü "etkinliğimizi değerlendirelim" formunda, şu şekilde dile getirmiştir:

> Ufuk'un etkinlik performansı, gözlerimi yaşarttı. Normalde yazmayı sevmeyen ve yazmalı katılım etkinliklerine bile burun kıvıran çocuk, bu etkinlikte de hatalarımı bulacak diye yazar kesildi. (Buket Hanım, Birbirimizi Değerlendirelim-2 Etkinliği'ne ait değerlendirme)

Dikkat edileceği üzere, söz konusu güçlüklerden bazılarının sürecin başında yaşandığı görülmektedir. Önceden yaşanan bu ve diğer güçlüklerin zamanla ortadan kalktığı ya da derecesinin azaldığı bulunmuştur. Aileler, çocuklarının sürecin başında başarısızlık endişesi duyup, etkinliklerde zorlandıklarını, uygulamaların yorucu ve uzun sürdüğünü, ilerleyen zamanlarda ise sesleri çatabilmenin vermiş olduğu özgüvenle birlikte katılım isteği duyup, cesaretlendiklerini, etkinliklerin sistematiğini çözüp hızlandıklarını açıklamışlardır. Açıklamalarına göre, çocukların sesleri çatmayı öğrenip, sözcükleri doğru sesletmeye başlamalarıyla hızlanan bu dönüşüm süreci, diğer olumsuzluklara rağmen, ailelerin ve çocuklarının katılımdan daha çok keyif alıp, daha fazla güdülenmelerini sağlamıştır. Söz konusu dönüşümü belirgin bir şekilde deneyimleyen Handan Hanım, kendisi ve kızı Melis için yıpratıcı geçen sürecin, ses çatımındaki hızlanmayla nasıl dönüştüğünü ifade etmiştir.

> …tabii ilk zamanlar biraz zorlandık, çok fazla zorlandık ikimizde, ama şu an, çok daha eğlenceli gidiyor. Melis, çok daha iyi artık… Sesleri nasıl çatacağını kavradığı için süreç daha eğlenceli… Artık oyun haline geldi bizim için... Bize tabi ki katkısı çok fazla oldu. İlk zamanlar her ne kadar yıpratıcı olsa da ilk birkaç etkinlikte, ama ondan sonrası için çok eğlenceli oldu bizim için… (Handan Hanım-Uygulama İçi Görüşmesi, s.1)

Çeşitli veri kaynaklarından elde edilen bulgular ilişkilendirilip, ailelerin ifadelerine bütüncül bir gözle bakıldığında; ev temelli katılım etkinliklerinin nitelikleri ile katılım sürecinde yaşananların çocuklara, ailelere ve aile-çocuk etkileşimine birtakım yansımaları olduğu ortaya çıkmıştır. Ev temelli aile katılım deneyiminin genel anlamda çocukları ilkokuma yazmaya ilişkin güdülediği, eğlenceli ve paylaşımlı etkinlikler aracılığıyla aileyle çalışma isteği uyandırdığı, bunun da katılım verimini artırdığı bulunmuştur. Ailelere göre, çocukların ilkokuma yazma sürecini tek başlarına

değil de aileleriyle birlikte deneyimlediği, bu yolla ailelerini sürecin ortağı olarak gören çocukların özgüven duyarak, kendilerini değerli hissettikleri görülmüştür. Söz konusu görüşleri paylaşan annelerden Buket ve Nilgün Hanımlar, şu ifadeleri kullanmışlardır:

> … ilkokuma yazma etkinliklerinde ailenin onun yanında olması, o desteği hissetmesi, çocuğa güven veriyor. Çocuk ya da ne bileyim annesinin bir şey anlatması… Çocuğa bir özgüven veriyor... Onunla bir gurur duyuyor, arkadaşlarının yanında… (Buket Hanım-Uygulama Sonu Bireyselleştirilmiş Görüşme, s.6)

> Sizin etkinliklerde de özellikle işte harfleri öğrendi. Tamam işte kelimeleri öğrendi, bir şekilde yapılması gerekenleri, kuralları öğrendi, ama ona ait bir şeyler, işte bir şey veriyorsunuz, bunu kendi isteğiyle canlandırdı ya da kendi isteğiyle yaratarak yaptı... Burada işte bir hikâye oluştur, ailene anlat gibi... Tamamen çocuğa bırakıyorsunuz ve çocuğun istediği şekilde gelişiyor her şey… Yani bu da çocuğa en başında beri değer verildiğini gösterir bana göre... Onun fikirlerinin, onun hayal gücünün, onun kafasındaki olayların ne kadar değerli olduğunu ve bunu da başkalarının görmesini sağlamamız… Bunun farkında oluyor çocuk ve daha da mutlu oluyor. Tamamen özgüveni geliyor. Kendini, değerli hissediyor. Benim için katılım etkinliklerinin en büyük katkısı bu oldu. (Nilgün Hanım-Uygulama Sonu Bireyselleştirilmiş Görüşme, s.6)

Ev temelli katılım deneyimlerinin çocuklar üzerindeki duygusal yansımalarının yanında, alışkanlık ediniminde de belirleyici olduğu ortaya çıkmıştır. Ailelere göre, ev temelli katılım etkinlikleri sayesinde çocuklar; sorumluluk alma, sistemli ve planlı çalışma, hatalarını kabullenme ve onlardan ders çıkarma alışkanlığı kazanmışlardır. Hatta bazı aileler, çocuklarının kendi başarılarını ve hata sayılarını takip ettikleri, eski ve yeni performanslarını karşılaştırdıkları, bu yolla kendi gelişimlerini takip etmeyi öğrendiklerini belirtmişlerdir. Bunu fark eden Nilgün Hanım, gelişimini takip edebilen Nazan'ın sürece daha çok güdülendiğini, şu ifadelerle dile getirmiştir:

> …bir de yavaş yavaş harfleri ve yazıları işte yazı yazmayı, ne bileyim noktalama işaretlerini öğrenmeye başlayınca, zaten kendisinin de bir şeyler başardığını, kendini geliştirdiğini eski etkinliklerle kıyaslayarak görünce, daha çok böyle bir heyecan duydu, motive oldu ve hakikaten eğlenerek, mutlu olarak katıldık. "Erkek öğretmenim yine ödev verdi, birlikte bunu yapalım" derdi. (Nilgün Hanım-Uygulama Sonu Bireyselleştirilmiş Görüşme, s.4)

Aile görüşleri dikkate alındığında, ev temelli katılım deneyimlerinin akademik açıdan da çocuklar üzerinde belirleyici olduğu bulunmuştur. Bu kapsamda, ailelerin

tamamı, ev temelli katılımın okuma becerisinin gelişimine doğrudan katkı sağladığını ifade etmişlerdir. Başlangıçta, yazıbirim ile sesbirim arasında ilişki kurma ve sesleri çatma süreçlerinde destekleyici katkı sağlayan ev temelli katılımın, genel anlamda en çok akıcı okuma becerisine katkı sağlandığı ortaya çıkmıştır. Bu doğrultuda aileler; sözcüğü tanıma ile noktalama işaretlerine uygun olarak hızlı okuma alt becerilerine katkı getirildiğini vurgulamışlardır. Söz konusu aile üyelerinden Aslı ve Buket Hanımlar, eşli okumaya dayanan etkinliklerin akıcı okumayı geliştirdiğini söylemişlerdir. Buket Hanım, Ufuk'un okuma hızındaki değişimi, öğretmenin bile fark ettiğini şu sözlerle açıklamıştır:

> …ama mesela koro halinde okuma, beraberce sesli bir şekilde okuma… Onlar bizim çok işimize yaradı. Çünkü Ufuk, heceleri hep yavaş okuyordu, ama sınıfın yarısı okumada çok iyi olduğu için Ufuk bana yavaş geliyordu. O yüzden bu koro halinde okuma etkinlikleriniz onun gerçekten okumasını hızlandırdı. Hatta öğretmen mesaj attı. "Ufuk'ta gerçekten çok büyük ilerlemeler var. Online'da çok gözlemledim, teşekkür ederim" dedi. Çok hoşumuza gitmişti. Hani bu koro halinde okuma onun okumasını hızlandırdı. (Buket Hanım-Uygulama Sonu Bireyselleştirilmiş Görüşme, s.4)

Çoğu aile, ev temelli aile katılımının okuduğunu anlama becerisine de katkı getirdiğini söylemiş; bazı aileler ise edindikleri izlenimlere göre, çocuklarının seslettikleri birimlerden daha erken anlam çıkarmaya başladıklarını iddia etmişlerdir. Onlardan biri olan Nilgün Hanım, etkinlikler sayesinde kızının sesleri tanıma ve çatmada hızlandığını; böylece yazıbirimlerini daha erken anlamlandırmaya başladığını şu ifadelerle dile getirmiştir:

> Yani bu etkinlikler çocuğumun dediğim gibi okuma yazma performansını süper derecede etkiledi. Daha çabuk harfleri tanıdığından dolayı, daha da hızlı şekilde anlamaya geçti. Eğlenerek okumayı söktüğü düşünüyorum ben... Daha erken anlamaya başladı yani... Sürecin daha kısa olduğunu düşünüyorum. Yani süreci de hızlandırdı. Çocuğumun algılamasını da hızlandırdı. Dediğim gibi harfleri tanıması ya da işte bunun arkasında kelime, cümle... Yani müfredattaki şeyleri daha hızlı kavrayarak, bunlarla ilgili zihinsel gücünü de genişlettiğini, arttırdığını ve becerisini de arttırdığını düşünüyorum. (Nilgün Hanım-Uygulama İçi Görüşmesi, s.7)

Okuma becerisine katkı getirildiğine ilişkin genel bir kanı olmasına karşın; ailelerin çoğu, ev temelli katılımın yazma becerisine gözle görülür bir katkı

getirmediğini düşünmüştür. Bu doğrultuda görüş bildiren Makbule Hanım'ın ifadeleri ile araştırmacının ilgili saptamaları, aşağıda yer almaktadır.

> Yazı gelişimine pek etki etmedi. Bence bu döneme özgü olabilir. Çünkü okula hiç gitmediği için evde yazmayı sağlayacak pek bir şey yok. Hani yazmayı motive eden bir şey olmadı. Etkinlikler genellikle bir sayfalık olduğu için belki de yetersiz mi kaldı bilmiyorum. Hani çok böyle yazı içeren etkinlik olsaydı, daha böyle etkili olabilir miydi, onu da bilmiyorum. (Makbule Hanım-Uygulama Sonu Bireyselleştirilmiş Görüşme, s.6)

> Artık dönemin sonuna yaklaşmamıza rağmen, öğrencilerin yazma becerilerinde, bilhassa yazı okunaklılıklarında, olması gereken gelişimi göremiyorum. Giderek artan ev ödevlerini yaparken sürekli yazdıkları için bıkmışlar. Bu nedenle de ailelerinin dönüt ve düzeltmelerine pek de aldırış etmediklerini, video kayıtlarından görebiliyorum. Ev temelli etkinlikler, yüz yüze gerçekleştirilen ve anında dönüt ve düzeltmeye dayalı bir yazı eğitimine eşlik etseydi, farklı şeyler konuşuyor olabilirdik. (A.G. 10.01.2021)

Tüm bu görüş ve saptamalara rağmen, bazı aileler ise ev temelli katılımın yazı becerisine belli açılardan da olsa katkı sağladığını söylemişlerdir. Bu doğrultuda, ev temelli katılımın noktalama işaretlerine ve imlâ kurallarına uygun olarak hızlı yazmaya katkı sağladığı iddia edilmiş; büyük ve küçük harflerin uygun yerde kullanılmasına ilişkin çocuklarda farkındalık yaratıldığı vurgulanmıştır. Tülay, Ayla ve Buket Hanımlar ise dikte etkinliklerinin ekleri ve sözcükleri atlamadan, noktalama işaretlerine ve imlâya uygun yazmayı desteklediğini ifade etmişlerdir. Ayla Hanım ayrıca, ilkokuma yazmaya ev temelli katılımın sınıf içi performansa da katkı sağladığını, bu doğrultuda kızı Güler'in Türkçe derslerine daha çok katılım gösterdiğini, şu sözlerle dile getirmiştir:

> Online ders olduğu için biz de bazen bakıyoruz, nasıl ders işlediklerine falan… Öğretmenimiz bir soru sorduğunda Güler, hemen parmak kaldırıyor nasıl yapıldığını, nerede yanlış yapıldığını açıklıyor. Bu çok arttı. En basitinden büyük harf, küçük harf, nerede kullanılacak ve noktalama işaretleri… Etkinlikleriniz sayesinde, bunlara daha çok dikkat ediyor, bunu fark ettim. (Ayla Hanım, Uygulama Sonu Bireyselleştirilmiş Görüşme, s.2)

Kendisinin nöbette olduğu bir gün, ev temelli etkinliğe eşinin katıldığını belirten Nilgün Hanım, ikilinin yaşadığı şaşırtıcı deneyimi anlatırken, sürecin sadece okuma-yazma becerilerine destek sağlamadığını, çocuğun çok yönlü gelişimine de katkı verdiğini şu sözlerle vurgulamıştır:

> …ya da en son şey, çok hoşuma gitti. Eşimle yapmışlar mesela… ben nöbetten dolayı katılamamıştım o etkinliğe, ama size de yazmıştım; hikâyenin sonunu direk Nazan kendi tamamlamış diye. Eşim zaten bu konuda çok şeydi. Böyle mutlu ve gururlu ve ilk dediği bana şeydi, "Direkt kendisi tamamladı. Ben hiçbir şekilde müdahale etmedim." Ben de özellikle çok hoşuma gittiği için sizinle paylaşmak istemiştim. Yani çocuğun yaratıcılığını, bir şekilde içinde bulunan şeyleri, duygularını, hislerini ya da işte becerilerini ortaya çıkarıyor. Çocuğu keşfediyorsunuz. Yani bu sizin etkinliğiniz, çocuğu bence her yönden geliştiriyor diye düşünüyorum. (Nilgün Hanım, Uygulama İçi Görüşmesi, s.6)

Ev temelli katılım deneyimlerinin çocuklara olduğu gibi ailelere de birtakım yansımaları olmuştur. Çocuklarıyla birlikte etkinlik yapan ailelerin onların okuma-yazmaya performanslarını keşfettikleri, hangi kapsamda neye ihtiyaçları olduğunu öğrendikleri, bu doğrultuda çocuklarının öğrenme ihtiyaçlarına ilişkin farkındalık yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Her bir etkinlik nezdinde çocuklarının performans düzeylerini takip edip, öğrenme ihtiyaçlarını belirleyen ailelerin, zamanla çocuklarının okuma-yazma gelişim düzeylerini takip edebilme imkânına kavuştukları fark edilmiştir. Makbule Hanım, ev temelli katılımın sağladığı ortak yaşantılar yoluyla çocuğunun okuma-yazma yeterliliklerini keşfettiğini; bu sayede de onunla empati kurabildiğini söylemiştir. Buket Hanım ise okuma-yazmadaki gelişimi takip edebilme şansı yakaladığını şu ifadelerle dile getirmiştir:

> Yani dediğim gibi mesela biraz sizden aldığım teknikle destekleyince, daha iyi okuyabildiğini, daha iyi yazabildiğini düşündüğüm zaman, sorunun cevabını bulabildiğimi fark ediyorum. Hani diyoruz ya bazen herhalde okuyamayacak falan gibi bir şeyimiz oluyor ya… Ama orada, sürekli kendimiz de ev temelli etkinliklerde gözlemleme ve deneyimleme; çocuğun nerede olduğunu, nasıl geliştiğini adım adım takip etme şansı yakalıyoruz. Normalde bunu yakalama şansımız çok az… (Buket Hanım-Uygulama Sonu Bireyselleştirilmiş Görüşme, s.5)

Çocuğu gelişimsel olarak tanımanın yanında, okuma-yazmaya ilişkin bireysel tercihlerinin de keşfedilebildiğini vurgulayan Sevda ve Şengül Hanım, ilgili görüşlerini aşağıdaki satırlarda dile getirmişlerdir.

> Ama sizin vermiş olduğunuz o yönergelerde, mesela hani veli-öğrenci şeklinde giderken, onun mesela yarış yapmaktan çok hoşlandığını fark ettim. Ahmet'in… Hani işte ne bileyim oyun şeklinde ben de dâhil olduğum zaman, işte ne bileyim beni yeniyor olması… Benim bir şeylere dâhil olmamın ve bizimle rekabet etmesinin çok hoşuna gittiğini fark ettik mesela… (Buket Hanım-Uygulama Sonu Bireyselleştirilmiş Görüşme, s.7)

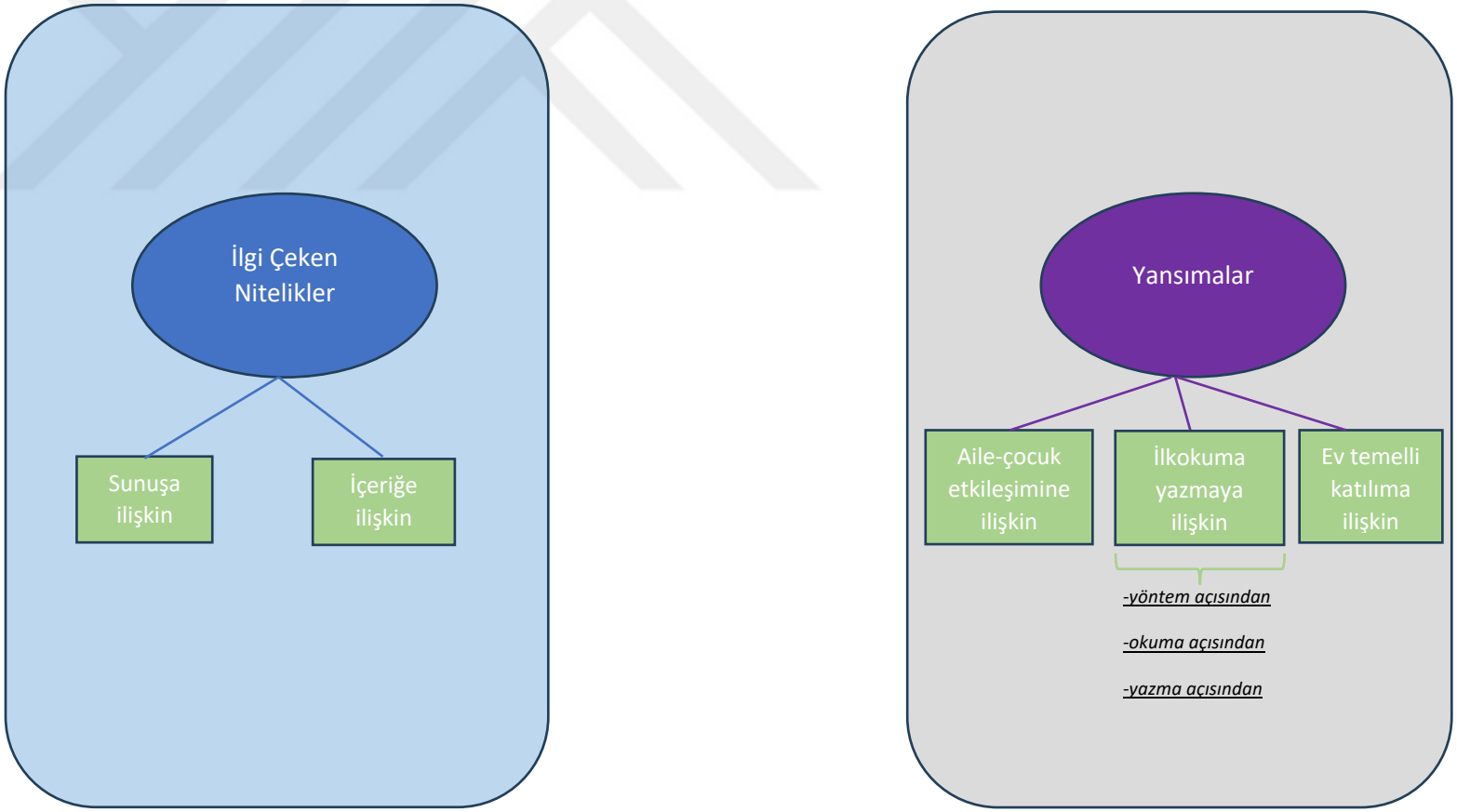
> Bu etkinlik de hoşumuza gitti. Çünkü birlikte bulmaya ve yarışmaya dayanıyor. Sizin bu etkinlikleriniz sayesinde, oğlumun kişisel özelliklerini keşfediyorum. Başarıya ve kazanmaya bu kadar odaklı olduğunu bilmiyordum. Mesela "domates" kelimesini hecelerine yanlış ayırınca, epeyi bir sinirlendi. (Şengül Hanım, Hece Bulma Yarışı Etkinliği'ne ait değerlendirme)

Ev temelli katılıma ilişkin aile deneyimleri, sürecin doğasına uygun olarak aile-çocuk etkileşimi hakkındaki bulguları da açığa çıkarmıştır. Aile görüşlerine göre, aynı amaç doğrultusunda kurulan birebir iletişim ortamının çocuğun ihtiyacı olan duygusal ve sosyal doyumu sağladığı, bu yolla kaliteli ve eğlenceli ortak yaşantı alanları oluşturduğu bulunmuştur. Bu durumun da ev ödevlerinin yoğunluğuna rağmen, çocuklar nezdinde hem ev temelli katılıma hem de okuma-yazmaya ilişkin güdülenmeyi artırdığı ifade edilmiştir. Katılım etkinlikleri üzerine temellenen kaliteli ortak yaşantının sadece çocuğunu değil, kendisini de tatmin ettiğini vurgulan Şengül Hanım, ilgili düşüncelerini şu sözlerle açıklamıştır:

> …mesela diyelim, çocuğumuza en azından bu etkinlikler olmasa da oturup da şunu yapalım diye bir şey yapıyorsun. Resim vs. vardır, onun hoşuna giden şeyler yapıyorsun, ama ortak bir şekilde bir ödevi oturup da saatlerce yapamazdık. Ama elimizde bir katılım etkinliği olunca, onunla birlikte birbirimize vakit ayırmış oluyoruz. O etkinlikleri yaptırarak, ona katkıda sağladığımız için mutlu oluyorduk mesela… En azından çocuğumuz okuldaki eksikliklerini bu şekilde tamamlar deyip, ona katkı sağlayacağını düşündüğüm için severek yapıyorum o da severek yapıyor. Mesela eğlenerek yeri geliyor bir şey yaptığımız zamanlar oluyor, ama çoğunlukla severek, eğlenerek yaptık. En azından dedik; çocuğumuzla oturup, bir vakit ayırıp onunla ilgilenebiliyoruz, ortak zaman geçirip tatmin olabiliyoruz diye düşündük. (Şengül Hanım-Uygulama İçi Görüşmesi, s.5)

5.2.2. Aile eğitim toplantılarına ilişkin deneyimler

Ailelerin eğitim toplantılarına ilişkin deneyimlerini kapsayan *b) eğitim toplantısı deneyimi* teması; *b.1.) ilgi çeken nitelikler ve b.2.) yansımalar* alt temalarına ayrılmaktadır. *b.1.) ilgi çeken nitelikler* alt teması, kendi içinde *b.1.1.) sunuşa ilişkin* ve *b.1.2) içeriğe ilişkin*; *b.2.) yansımlar* alt teması ise kendi içinde *b.2.1.) aile-çocuk etkileşimine ilişkin, b.2.2.) ilkokuma yazmaya ilişkin* ve *b.2.3.) ev temelli katılıma ilişkin* adlı ikincil alt temalara ayrılmaktadır. *b.2.2.) ilkokuma yazmaya ilişkin* adlı ikinci alt tema da kendi içinde üçüncül alt temalara ayrılmaktadır. Söz konusu alt temalar ve diğer alt temalarla ilişkileri, Şekil 5.5'de gösterilmektedir.



Şekil 5.5. *Ailelerin eğitim toplantılarına ilişkin deneyimlerini gösteren alt temalar*

Aile görüşleri çözümlendiğinde, aile eğitim toplantılarının genel anlamda ilgi çekici olduğu, sunuşsal ve içeriksel niteliklerinin uygun olduğu bulunmuştur. Aileler, eğitim sunularının anlayabilecekleri düzeyde; kısa, net ve açıklayıcı şekilde sunulduğunu, teknik konuların örneklerle somutlaştırılmaya çalışıldığını belirtmişlerdir. Her bir oturumun aynı standart aşamalarda sunulduğunu ifade eden aileler, sürecin genel anlamda etkileşimli geçtiğini, kendilerinin de sunu öncesi, sırası ve sonrasında söz alabildiklerini vurgulamışlardır. Sevda Hanım, tüm bu sunuşsal nitelikleri aşağıdaki sözleriyle özetlemiştir:

> …başka bir oğlum olunca, yapabilir miyim, yapamaz mıyım şeyine kapılmıştım, ama katıldıktan sonra gayet açıklayıcı, net, kısa ve etkili eğitimlerdi. Hiç kimsenin vaktini alamayacak şekildeydi. Çok uzun süreler değil zaten, ama oldukça da etkiliydi benim için... (Sevda Hanım-Uygulama Sonu Bireyselleştirilmiş Görüşme, s.5-6)

Toplantılara ilişkin aile görüş formundan ve görüşmelerden elde edilen verilere göre, toplantılarda sunulan içeriklerin ihtiyaçlara uygun olduğu, kafalardaki soru işaretlerine cevap verici nitelikte olduğu görülmüştür. Aynı veri kaynaklarından elde edilen bilgilere göre, ailelerin ilgisini en çok okuma-yazmada pozisyon alma, çocuk kitaplarının seçimi ile okul çağı çocuklarının gelişim dönemleri, özellikleri ve bireysel farklılıklar konularının çektiği ortaya çıkmıştır. Çocuk kitaplarının seçimi konusunu önemli bulan Tülay Hanım, ilgili görüşlerini "eğitim toplantısına ilişkin aile görüş formu"na yazmıştır.

> Bu eğitim, en çok beğendiklerim arasında yer alıyor. Özellikle ikinci dönem, kitap okumaya daha çok önem vereceğimiz için buradan aldığım bilgilerden yararlanacağım. Kitabın cildinden, sayfa kalitesi ve puntoya kadar her şeyin önemli olduğunu aklımda bulunduracağım. (Tülay Hanım, Eğitim Toplantısına İlişkin Aile Görüş Formu-5)

Eğitim toplantılarının ailelerin davranış, tutum ve algılarında meydana getirdiği değişimler aracılığıyla aile-çocuk etkileşimine, ilkokuma yazmaya ve ev temelli katılıma birtakım yansımaları olduğu da bulunmuştur. Ailelerin çoğu, eğitimler aracılığıyla ilgili yaş grubunun gelişimsel özelliklerini keşfettiklerini, çocuklarının akranlarına göre bireysel farklılıklarının olabileceğini anladıklarını belirtmişlerdir. Bu kapsamda, çocuklarının gelişimsel ve kişisel özelliklerine daha çok dikkat ettiklerini vurgulayan aileler; ilkokuma yazmaya ve diğer süreçlere ilişkin daha çok empati

kurmaya çalıştıklarını söylemişlerdir. Ekim ayı eğitimine ilişkin görüş bildiren Gülay Hanım, ilgili düşüncelerini şu şekilde yazmıştır:

> Erkan yazmaktan hoşlanmıyor ve çabuk yoruluyordu. Bunun sadece ona özgü olduğunu düşüyordum. Meğerse, gelişim özellikleri bakımından küçük kaslarla ilgiliymiş. Bir de çok hareketli ve etkinlik başından durduramıyorum, sürekli ilgilisi dağılıyor. Bunun da bireysel farklılıklarla ilişkili olduğunu gördüm. Bunları kabul ederek, neler yapabileceğim hakkında farkındalık duydum. (Gülay Hanım, Eğitim Toplantısına İlişkin Aile Görüş Formu-2)

Etkili pekiştireç ve dönüt-düzeltme kullanımına ilişkin eğitimin de aile-çocuk etkileşiminde önemli bir yer tuttuğunu belirten bazı aileler, edindikleri deneyimleri sadece ev temelli etkinliklerde değil; ev ödevlerinde de kullanmaya başladıklarını vurgulamışlardır.

Eğitim toplantılarının ilkokuma yazma öğretim sürecine ilişkin ailelerin farkındalık düzeyini artırdığı, yeni bilgiler edinmelerini sağladığı görülmüştür. Eğitimler aracılığıyla ailelerin öncelikle Ses Esaslı Cümle Yöntemi'nin aşamalarını tanıdığı ortaya çıkmıştır. Görüşlere göre aileler, yöntemin her bir ses bağlamında, döngüsel olarak tekrar eden alt aşamalarını bilmelerine rağmen; hazırlık, ilkokuma yazmaya başlama ve ilerleme ile bağımsız okuma-yazma aşamalarından oluşan doğrusal bir ana sürece sahip olduğunu yeni öğrenmişlerdir. Öğrenmiş oldukları yeni bilgiyle hazırlık aşamasının, özellikle kalem tutma ve küçük kas becerilerinin kontrolü bakımından, ne kadar önemli olduğunun farkına varmışlardır. Şengül Hanım, bunlar hakkındaki görüşünü eylül ayı eğitim toplantısına ait aile görüş formuna yansıtmıştır.

> Herkesin bildiği gibi her seste hep aynı aşamaların kullanıldığını biliyordum. Ancak, üç temel aşamasının olduğunu da öğrendim. Okuma yazmaya hazırlık da harf öğretimi kadar etkiliymiş. Özellikle kalem, kitap tutma ve defter kullanımı alışkanlıkları açısından… Bir de neden harflerden değil de seslerden başlanarak öğretildiğini anladım… (Şengül Hanım, Eğitim Toplantısına İlişkin Aile Görüş Formu-2)

Şengül Hanım'ın da belirttiği gibi bazı aileler, harften öğretim yerine sesten yola çıkmanın dilbilgisel nedenlerini eğitimler yoluyla öğrenmiş, bazıları ise harf yerine sesten öğretim yapıldığını yeni fark etmiştir. Ses Esaslı Cümle Yöntemi'nde harflerin adından değil de sesinden yola çıkıldığını öğrenenlerden biri olan Ayla Hanım, şunları söylemiştir:

> …yani en basiti, sesinin gırtlaktan çıkararak hissettirildiğini aile toplantılarınızdan öğrendim ben… Ama biz onu harf olarak söylüyorduk. Bu zamana kadar, yani bu zamana kadar harf olarak söylüyorduk, ama bundan sonra ses olarak öğretmeye başladık, söylemeye başladık. Evet öyle… Okuldan önce kızıma harflerin isimleriyle göstermeye çalışıyordum. (Ayla Hanım-Uygulama İçi Görüşmesi, s.5)

Ailelerin ayrıca, ses gruplarının oluşturulma nedenini bilmedikleri ortaya çıkmıştır. Bu kapsamda, Ses Esaslı Cümle Yöntemi'nin Türkçede kullanılan en işlek seslerle başlayıp, bir an önce anlam birimlerine ulaşmayı amaçladığını öğrenmişlerdir. Ses gruplarının oluşturulma mantığını anlayan Aslı Hanım, ev ödevlerini ve ev temelli katılım etkinliklerini gerçekleştirirken anlamlı heceleri daha sık kullanacağını belirtmiştir.

Görüşler dikkate alındığında, eğitim toplantılarının aileleri okumaya ilişkin de bilinçlendirdiği görülmüştür. Eğitimlerden önce ailelerin tümünün akıcı okumayı, hızlı okumakla eşleştirdiği; çocukları ne kadar hızlı okursa, o kadar iyi olacağını düşündükleri; ancak eğitimle birlikte bu algılarının değiştiği ortaya çıkmıştır. Bazı aileler, akıcılığın uygun hızda, en doğru şekilde okumak olduğunu öğrendiklerini söylemişlerdir. Ayrıca, yazmada olduğu gibi okumada da kitabın yaklaşık iki karış uzakta tutulması ve dik oturularak okunması gerektiğini öğrenmişler; Sevda, Bilge ve Tülay Hanımlar, bu bilgilerini eğitimden sonraki haftalarda kullanmaya başladıklarını belirtmişlerdir. Bilge Hanım ayrıca, akıcı okumaya ilişkin farkındalık kazandığını şu sözlerle dile getirmiştir:

> O toplantılarda özellikle ses esaslı yöntem eğitimi, sesten cümleye ulaşma serüveni… Gerçekten çok etkili oldu. Hani en azından daha bilgili olunca, çocuğa yaklaşımınız da değişiyor. En son akıcı okuma… Hani o eğitim de çok etkili oldu bende... Ben hani araya giriyordum, müdahale ediyordum, hani işte daha hızlı okuman gerekiyor diye, böyle sürekli telkinde bulunuyordum açıkçası… Hani sizden aldığım eğitimlerle biraz daha kendimi baskıladım diyebilirim. Şu aşamada hızlı okumadan daha çok, sözcüğü doğru okumanın daha önemli olduğunu gördüm. (Bilge Hanım-Uygulama Sonu Bireyselleştirilmiş Görüşme, s.5)

Okumaya ilişkin diğer bir farkındalığın, uygun kitap seçimine ilişkin yaşandığı ortaya çıkmıştır. İlgili eğitimin en çok ihtiyaç duyulduğu zamanda verildiğini belirten aileler, ocak ayındaki bu eğitiminden edindikleri bilgileri, doğrudan hayata geçireceklerini eklemişlerdir. Bazıları ise edindikleri bilgileri çocuklarına da

öğreteceklerini, böylece kitapçıya gidip, uygun kitabı seçmeye çalışacaklarını söylemişlerdir. Çocuğuna uygun kitaplar seçemediğini eğitim sırasında fark eden Tülay Hanım, görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

> Hocam, ben her verdiğiniz eğitimde gerçekten kendime çok büyük veriler aldım sizden… Başta, zaten o seslerin nasıl çıkarılması gerektiğini, çocuğa nasıl yansıtılması gerektiğini, verdiğiniz eğitim ve etkinliklerle pekiştirdik. Özellikle hikâye kitabı seçiminde bana çok katkısı oldu. Birkaç okuduğum hikâyenin Sabahattin'e hiç uygun olmadığını, sizin verdiğiniz toplantılar sonucu anladım. Hangi boyutta nasıl hikâyeler almam gerektiğini kavradım. Mesela ben, ikinci sınıf seviyesinde kitaplar alıyormuş ya da okuyormuşum. Bunun daha çok erken olduğunu, o çalışmalarda görmüştüm. Akıcı okuması için ne yapmam gerektiğine dair çalışmaları sizden öğrendik. Hatta kalem tutmada, ilk verdiğiniz eğitimdeki tekniği göstererek, önce ben denemiştim, nasıl olacakmış bu diye… Daha sonra ona göstermiştim. Kalem ve defter tutması da çok rahatladı. Hatta öğretmenimiz diyordu; Sabahattin, kalemi daha güzel tutmaya başladı diye… (Tülay Hanım-Uygulama Sonu Bireyselleştirilmiş Görüşme, s.6)

Tülay Hanım'ın da belirttiği üzere, bazı ailelerin kalem tutmaya ve defteri pozisyonlamaya ilişkin farkındalık geliştirdikleri ve bunu da çocuklarına yansıttıkları bulunmuştur. Aileler özellikle çocuklarının sürekli ayağa kalkarak, başını masanın üzerine dayayarak ve defterin üstüne çok fazla eğilerek yazdıklarını söylemişler; eğitimle birlikte ilgili alışkanlıkların önüne geçmeye çalıştıklarını da eklemişlerdir. Harf boyut ve biçimlerinin nasıl olması gerektiğiyle, küçük harflerin büyük harflere oranının ne olduğuyla, uzantıların nasıl yapılacağıyla ilgili de bilgiler edinen ailelerin, söz konusu bilgileri çocuklarına pek de yansıtamadıkları ortaya çıkmıştır. Bunun sebebini Makbule Hanım ve araştırmacı, şu şekilde açıklamıştır:

> Geçen ay okunaklılıkla ilgili öğrendiklerimizi pek uygulayamadım. Malum, Selin yazmayı çok sevmiyor, ipucu vermeye çalışıyorum, almıyor. Bir de seslerin şekillerini ben de unutuyorum. Whatsapp'da da göstermiştiniz, ama özel çalışmalıyım. (Makbule Hanım, Eğitim Toplantısına İlişkin Aile Görüş Formu-2)

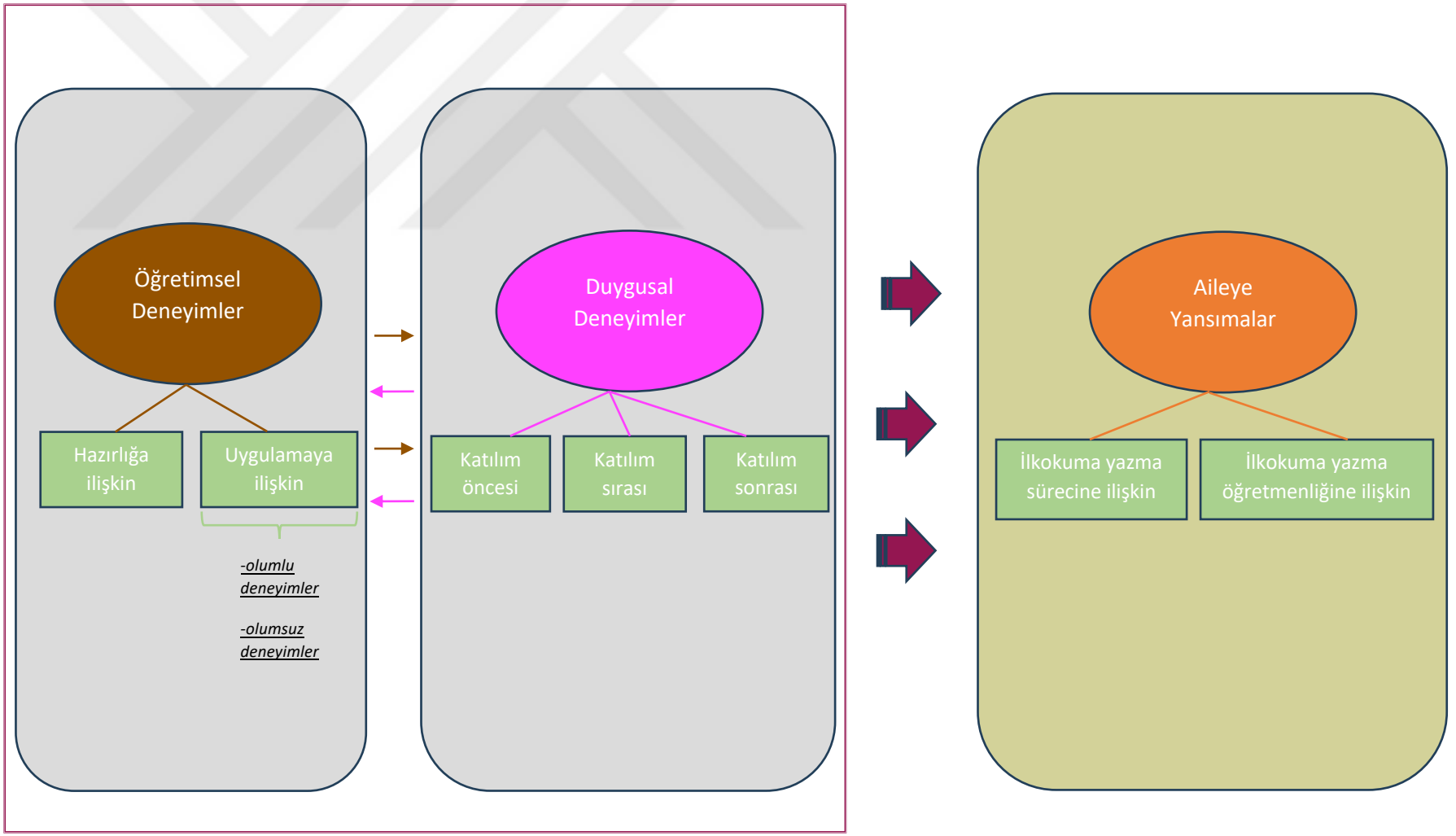
> Harflerin yazımında dikkat edileceklere ilişkin eğitim verdim; ancak beceriye dönüşüp kalıcı hale gelebilmesi için uygulama yapmaları gerekiyor. Ancak buna pek imkânımız yok, ailelerin de zamanı ve sabrı yok gibi… Whatsapp üzerinden, ilgili etkinlikler öncesi, harflerin yazım yönleri ve şekilleriyle ilgili kaynak ve videolar paylaşacağım. (A.G. 15.09.2020)

Yukarıdaki satırlardan da anlaşılacağı üzere; aileler, eğitim toplantılardan elde ettikleri bilgi, farkındalık ve deneyimleri ev temelli katılım süreçlerine yansıtmışlardır. Bu bağlamda, etkinlikleri gerçekleştirirken çocuklarıyla empati kurup onların seviyesine inmeye, etkili pekiştireç ile dönüt ve düzeltme vermeye çalıştıkları; çocuklarının bireysel özellik ve tercihlerini göz önüne alıp ona göre yönlendirme yaptıkları, öğrenme ihtiyaçlarını daha çok göz önüne aldıkları ortaya çıkmıştır. Sevda Hanım, *"...dediğim gibi eğitimlerle keşfettim çocuğumun nasıl anladığını, nasıl daha çok zevk aldığını... Bu yüzden de etkinlikleri yaparken, ona göre davranmaya başladım."* (Sevda Hanım-Uygulama İçi Görüşmesi, s.10) diyerek, eğitim deneyimleriyle çocuğunu keşfettiğini, bunu da ev temelli etkinliklere yansıttığını vurgulamıştır. Nilgün Hanım ise ev temelli katılım sürecinin aile eğitim toplantılarına ait bir uygulama alanı olduğunu, öğrenilen bilgilerin bu şekilde kalıcı hale geldiğini belirtmiştir.

> Genel olarak o toplantıda, ne yapılması gerektiğini anlatıyorsunuz. Ama sizin bu gönderdiğiniz etkinlikler de o toplantılarda öğrendiklerimizin uygulanması gibi bir şeydi. Belki orada yazılı olarak yazmıyordu işte… Çocuğunuza kalemi şu şekilde tutturun, çocuğunuzu şu şekilde oturtun denilmiyor da… Ama kalemi şöyle tutarsan ya da kalemi bu şekilde tutarsak, daha iyi olur, sebebi de şudur diye açıklıyor, örneklendiriyordunuz. Birisi direkt böyle bize teorik bilgi verdi sonuçta, ama diğeri o bilgilerin pratikte uygulanmasını sağladı ve eğitim bilgileri daha çok akılda kaldı. Çocuk açısından da bizim açımızdan da daha etkili olduğunu düşünüyorum. (Nilgün Hanım-Uygulama Sonu Bireyselleştirilmiş Görüşme, s.8-9)

5.2.3. Sınıf temelli katılıma ilişkin deneyimler

Ailelerin sınıf temelli katılım deneyimlerini kapsayan *c) Sınıf temelli katılım deneyimi* teması; *c.1.) öğretimsel deneyimler, c.2.) duygusal deneyimler* ve *c.3.) aileye yansımalar* alt temalarına ayrılmaktadır. *c.1.) öğretimsel deneyimler* alt teması, kendi içinde *c.1.1.) hazırlığa ilişkin* ve *c.1.2.) uygulamaya ilişkin*; *c.2.) duygusal deneyimler* alt teması, kendi içinde *c.2.1.) katılım öncesi, c.2.2.) katılım sırası* ve *c.2.3.) katılım sonrası*; *c.3.) aileye yansımalar* alt teması ise kendi içinde c*.3.1.) ilkokuma yazmaya ilişkin* ve *c.3.2.) ilkokuma yazma öğretmenliğine ilişkin* adlı ikincil alt temalara ayrılmaktadır. *c.1.2.) uygulamaya ilişkin* adlı ikincil alt tema da kendi içinde üçüncül alt temalara ayrılmaktadır. Söz konusu alt temalar ve diğer alt temalarla ilişkileri, Şekil 5.6'da gösterilmektedir.



Şekil 5.6. *Ailelerin sınıf temelli aile katılımına ilişkin deneyimlerini gösteren alt temalar*

İlkokuma yazmaya sınıf temelli olarak katılan ailelerin öğretimsel ve duygusal deneyimler geçirdikleri, söz konusu deneyimlerin ilkokuma yazma bağlamında bazı yansımaları olduğu, bu doğrultuda sürece ilişkin farkındalık geliştirdikleri bulunmuştur. Ailelerin öğretim sürecine hazırlanırken, genel anlamda çocuklarıyla birlikte hareket ettikleri; sesi hissettirme ve tanıma ile harfi yazma ve okuma aşamalarına, bir de sınıfı nasıl yöneteceklerine ilişkin onlardan ipucu aldıkları ortaya çıkmıştır. Ayrıca, sesi hissettirmek için kullanılacak okuma metnine çok fazla hazırlandıkları fark edilen ailelerin sesletim ve vurgulu okuma kısımlarına ilişkin videolar da izledikleri, çocuklarıyla birlikte ilgili sesi hissettirecek şekilde metni okumaya çalıştıkları bulunmuştur. Hatta Aslı, Bilge ve Ayla Hanımlar, evlerinde sınıf ortamı oluşturduklarını, araştırmacının yönergeleri dâhilinde çocuklarına ilgili sesi ve harfi öğretmeye çalıştıklarını; başka bir ifadeyle sınıf temelli katılımın provasını yaptıklarını belirtmişlerdir. Bu süreçte, "ğ"nın nasıl sesletileceğine ilişkin sorunlar yaşayan Ayla Hanım, kızından sesletime ilişkin ipuçları aldığını, şu sözlerle aktarmıştır:

> …tabii ki de bir ön çalışma yaptım. Ben sese çalıştım. Sesi doğru aktarabilmek için öğrencilere... Çünkü biz bunları harf olarak öğrenmiştik. Önceden sesi bilmiyorduk. Eğitimlerinizle ses olarak biz de öğrenmiş olduk. Evet, sesi doğru şekilde verebilmeyi öğrendik. "ğ" sesinden ben anlamamıştım. Kızım bana söyledi. "Anne, boğazdan çıkarak söyleyeceksin" falan diyerek, onunla birlikte bunu çalıştık. Sesi doğru aktarabilmek için, çocuklara doğru verebilmek için bayağı bir çalışma yaptım. (Ayla Hanım-Sınıf Temelli Katılım Görüşmesi, s.2)

Ortak bir amaç etrafında, eğlenerek, etkili bir şekilde iletişim kurduklarını belirten ailelerden bazıları; çocuklarının ilgili aşamaları ve sınıf rutinini ne derece içselleştirdiklerini görünce şaşırmışlardır.

Aile görüşleri çözümlendiğinde, sınıf temelli katılım uygulamasına ilişkin olumlu ve olumsuz deneyimler yaşandığı görülmüştür. Ailelerin katılıma ilişkin büyük sorunlar yaşamadığı, çoğunun sınıf ve zaman yönetiminde de güçlük çekmediği; katılımların sonunda öğrencilerin ilgili sesleri tanıdıkları, harfleri yazıp okuyabildikleri ortaya çıkmıştır. Nitekim, sınıf temelli katılımlarının sesi tanıma ve ayırt etmede daha etkili olduğunu düşünen aileler, nasıl geçtiğini anlamadıkları dersin kendileri ve çocukları için özel bir deneyim, unutulmaz bir anı olarak kalacağını vurgulamışlardır. Bu özel anısını tüm yakınlarıyla paylaştığını aktaran Aslı Hanım, şunları söylemiştir:

> Özel bir anı oldu benim için... Hem çok mutlu etti beni, hem de çok özel hissettirdi. Hani o videoyu herkesle paylaşmak istedim. Ben herkese göstereyim; "bakın böyle bir şeye katıldım, dâhil oldum" diye... İlk olarak zaten kendi ailemle işte aile büyüklerimiz, annelere, babalara direkt gönderdim. Bakın böyle bir etkinlik düzenledik diye… O, çok mutluluk vericiydi. Ben bunun için de ayrıca size teşekkür ediyorum. Hem sizin çalışmanız kapsamında hem de benim böyle bir olaya dâhil olmam, inanılmaz mutlu etti beni… (Aslı Hanım-Sınıf Temelli Katılım Görüşmesi, s.2)

Aileler ayrıca, katılım programına dâhil olmayan ailelerin sınıf temelli katılımdan haberdar olduklarını, çevrimiçi dersleri takip ettiklerini söylemiş; bu ailelerden bazılarının sınıf temelli katılıma dâhil olmak istediklerini belirtmişlerdir. Aile ve öğretmenler, bu duruma ilişkin araştırmacıyı bilgilendirmişlerdir. Araştırmacının konuyla ilgili tutumu günlüğünde yer almıştır.

> Sınıf temelli katılım göstermek isteyen aileler varmış. Ancak, aile katılımına dâhil olmadıkları için bunu gerçekleştirmem mümkün değil. Başka dersler kapsamında katılım gerçekleştirebileceklerini öğretmenlerle paylaşacağım. Öğretmenlerin şu çevrimiçi, sıkışık süreçte bir de onlar için etkinlik hazırlayabileceklerini düşünmüyorum. (A.G. 28.12.2020)

Genel anlamda sınıf içi olumlu deneyimler geçirseler de bazı ailelerin güçlük yaşadığı da fark edilmiştir. Söz konusu aileler, çevrimiçi sınıf düzeninin güçlüklerinden yakınarak, özellikle harfin yazımı sırasında yeteri kadar dönüt ve düzeltme veremediklerini, seslerin sürekli karışması nedeniyle yönergelerine tepki alamadıklarını, öğrencilerle göz göze gelerek birebir etkileşim kuramadıklarını söylemişlerdir. Çevrimiçi sınıfın azizliğine uğrayan Ayla Hanım'ın yaşadığı teknik sorunlar, alan notlarına şu şekilde yansımıştır:

> Güler'in annesi Ayla Hanım, "ğ" sesine ilişkin metni okurken, bir anda Zoom kapandı. İnternet bağlantımda dalgalanmalar olduğu için sadece kendimin düştüğünü sandım. Ancak, sınıf kapanmıştı. Defalarca bağlanmamıza rağmen, tekrardan düştük. Melike Öğretmen kendisinden kaynaklanabileceğini söyledi. Yeniden bağlandığımızda, sürenin yarısı bitmişti. Metne o kadar hazırlandığını belirten Ayla Hanım'ın tam metni okurken bunla karşılaşması üzücü oldu. Süreci o kadar ciddiye almıştı ki sonrasında moralinin bozuk seyrettiğini fark ettim. Katılımı zaten bir ders saati içinde tamamlayamadı. (A.N. 28.12.2020)

Benzer nedenlerle bazı ailelerin sınıf yönetiminde güçlük yaşadıkları görülmüştür. Buket Hanım ise dönüt-düzeltme verirken, öğrenciler tarafından "ğ"nin kuyruğunun

uygun şekillerde yapılamadığını görmüş, uygun şekilde öğretemediğini düşünerek hayıflandığını belirtmiştir.

Veriler ilişkisel gözle incelendiğinde, sınıf temelli katılım gösteren ailelere ait öğretimsel ve duygusal deneyimlerin karşılıklı olarak belirleyici bir ilişki gösterdikleri; ailelerin geçirmiş oldukları öğretim deneyiminin birtakım duygusal yaşantılara neden olduğu, özellikle katılım öncesinde yaşanan duygu durumlarının ise öğretim deneyimleri üzerinde belirleyici bir rol üstlendiği bulunmuştur. Katılım öncesinde aile ve çocukların büyük bir mutluluk ve heyecan duyduğu ortaya çıkmıştır. Aileler, herkesin içinde çocuklarına öğretim yapacakları için heyecanlanırken, çocuklar ise annelerinin öğretmen rolüne bürünüp, ona söz hakkı verecekleri için heyecan yaşamıştır. Buna karşın, Aslı Hanım, kızı Aysun'un pek de heyecanlanmadığını, okul öncesi dönemden katılım etkinliklerine alışkın olduğunu belirtmiştir.

Görüşlere göre, ilk etapta duyulan bu heyecan, yerini endişeye bırakmıştır. Ailelerin özellikle yaş düzeyleri nedeniyle öğrencilerin seviyesine inemeyeceklerine ilişkin endişe duydukları fark edilmiştir. Bunun yanında; çevrimiçi oturum nedeniyle teknik sorun yaşayacaklarına, sınıf yönetiminde zorlanacaklarına, bu bağlamda uygun yönergeler veremeyip, öğrencilerle iletişim kuramayacaklarına ilişkin endişeler de yaşamışlardır. Aileler, Ses Esaslı Cümle Yöntemi'nin aşamalarına ilişkin de endişe duyduklarını belirtmiş; bu kapsamda, başta "ğ" sesi olmak üzere sesleri hissettirememekten, ilgili metni akıcı ve vurgulayıcı şekilde okuyamamaktan, örnek harfi uygun boyut ve şekillerde yazıp gösterememekten ve yazılan harflere uygun dönüt ve düzeltme verememekten çekindiklerini açıklamışlardır. Onlardan biri olan Buket Hanım, metni ilgili sesi vurgulayacak şekilde, akıcı olarak okuyamamaktan endişe ettiğini ve oğlunun kendisini bu yönde telkin ettiğini şu şekilde açıklamıştır:

> …heyecanlanmıştım, biraz korkmuştum. Yapabilir miyim diye… Hikâye okurken takılır mıyım, "ğ" sesini vurgulu okuyabilir miyim diye… İşte öğrenciler bir şey sorarsa, onların istediği gibi bir cevap verebilir miyim diye, tedirginliklerim vardı. Ufuk, sözleriyle beni rahatlatmıştı. Sesleri hepsinin artık tanıdığını söyledi ve sesi nasıl hissettirmem gerektiğini bana gösterdi. (Buket Hanım-Sınıf Temelli Katılım Görüşmesi, s.2)

Katılım öncesinde ailelerin genel anlamda heyecan ve endişe duydukları söylenebilse de söz konusu duyguların derse geçişle birlikte azaldığı, yerlerini keyif almaya, öğrencilerle etkileşim kurup mutlu olmaya bıraktıkları görülmüştür. Bu

kapsamda aileler, en çok öğrencilerin derse etkin katılmalarından, sesleri tanıyıp, harfi yazabilmelerinden, kendilerine "öğretmenim" diye hitap edilmesinden keyif aldıklarını vurgulamışlardır. Öğrencilerin derse katılması ve kendisiyle etkileşim kurmasını büyük bir keyifle anlatan Bilge Hanım, duyduğu endişelerin de böylece ortadan kalktığını *"Öncelikle bir kaygı vardı, ama çocuklarla hani böyle nasıl diyeyim, derse katılıp benle iletişime geçince, bende kalan heyecan ve kaygının da kaybolduğunu hissettim. Aktara bildiğimi düşünüyorum sadece…"* (Bilge Hanım-Sınıf Temelli Katılım Görüşmesi, s.1) ifadeleriyle açıklamıştır.

Duygularında radikal değişimler yaşayan aileler, katılım sonrasında rahatladıklarını, duydukları mutluluğa artık gururun da eşlik ettiğini paylaşmışlardır. Onlardan birisi olan Sevda Hanım, çocuğunun da bulunduğu sınıfta öğretme deneyimi yaşadığı için gururlandığını şu sözlerle aktarmıştır:

> Mesela bir tane veli arkadaşım beni aradı, tebrik etti. "Siz de öğretmen misiniz, Sevda Hanım?.." diye sordu. Ben de hayır dedim. Yani o anlamda da mutlu oldum gerçekten… Yani bunu karşıya geçirebildiğim için ne mutlu bana şeklinde düşündüm. Tabi ki de o beni bir şey yaptı, gururumu okşadı derler ya böyle bir durum yaşadım, mutlu oldum yani… (Sevda Hanım-Sınıf Temelli Katılım Görüşmesi, s.2)

> …"Çok güzel anlattın anne aferin sana" falan böyle şeyler söyledi bana. Onun da bu durumdan çok gurur ve mutluluk duyduğunu hissettim. Yani beni tebrik etti. Kendisi de gayet gurur vericiydi benim için de... O anlamda Ahmet'ten onu hissettim. Yani katıldığım için çocukta böyle bir şey oldu… Hani annem ders anlattı herkese diye düşündü. Hani arkadaşlarına okuma-yazma öğretti bize deyip, böyle o şeyi kendinde bir gurur verici olarak hissetti. (Sevda Hanım-Sınıf Temelli Katılım Görüşmesi, s.4)

Ahmet gibi diğer öğrencilerin de annelerinin katılım performansını beğendikleri fark edilmiştir. Onlardan birisi olan Güler'in annesinden sınıfa sürekli katılmasını istemesi, Ayla Hanım tarafından *"Çok güzel anlattığımı söyledi. Çok memnun oldu. 'Keşke hep böyle sürekli katılsan, okula da gitsek, beraber gitsek, beraber yapsak' diyerekten, memnun olduğunu söyledi."* (Ayla Hanım-Sınıf Temelli Katılım Görüşmesi, s.3) şeklinde dile getirilmiştir. Özellikle Güler'in sınıf temelli katılım sürecinden keyif aldığı ve derse katılmak için can attığı, alan notlarına şu şekilde yansımıştır:

> Annesi teknik sorunlarla boğuşup iyice stres olurken, başka bir ekrandan bağlanan Güler'in annesinden pek de haberi yok gibiydi. Heyecanlı bir şekilde derse katılmayı ve yazdığı

> harfi göstermeyi bekliyordu. Bir çocuğun bu kadar güdüleneceğini beklemiyordum. (A.N. 28.12.2020)

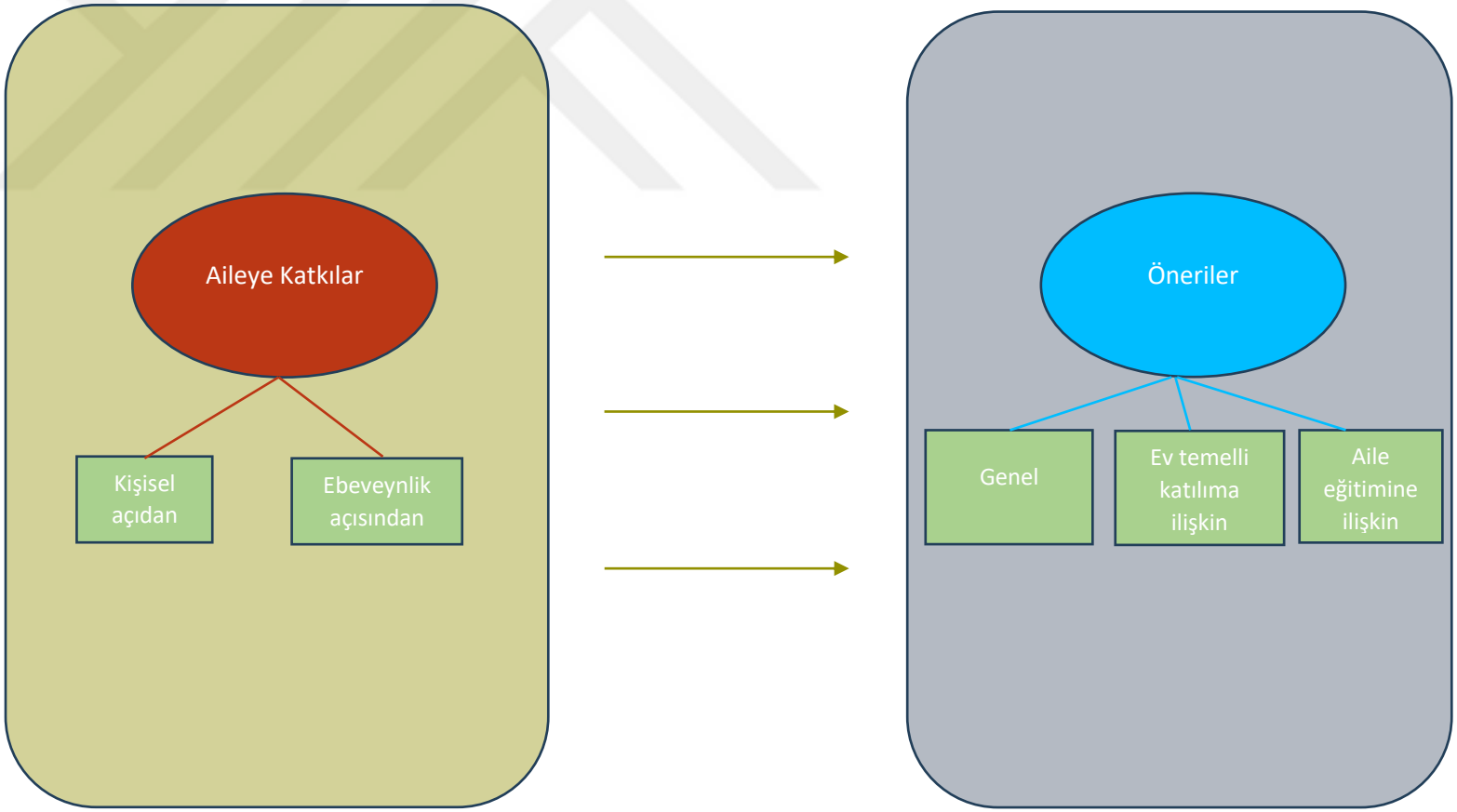
Tüm bu öğretimsel ve duygusal deneyimler, ailelerin ilkokuma yazma süreci ve öğretmenliğine ilişkin şemalarını yeniden şekillendirmiştir. Bu doğrultudaki görüşler incelendiğinde, sınıf temelli katılım gösteren ailelerin süreci uygulamalı olarak tanıma fırsatı buldukları, yaşadıkları endişe ve güçlüklerden yola çıkarak sınıf öğretmenine daha çok değer verip, onla daha fazla empati kurmaya başladıkları ortaya çıkmıştır. Özellikle sürecin güçlüklerinden bahseden Şengül ve Bilge Hanımlar; bu zorlu süreci deneyimlediklerinde, ödevlere ve ev temelli etkinliklere daha çok destek verip, öğretmenin üzerindeki yükü hafifletme kararı almışlardır. Sınıf içi deneyimlerini göz önüne alarak ilkokuma yazma öğretimine aile katılımının gerekliliğini bir kez daha anladığını açıklayan Buket Hanım ise şunları söylemiştir:

> Yani öğretmen konusunda empati yapmamı sağladı ilk başta… Öğretmen konusunda kesinlikle öğretmene destek olmamız gerektiğini sırf bu şekilde daha iyi anladım. Ben hadi çocukla hiç ilgilenmiyorum vesaire değil de hani daha çok yani öğretmene destek olmalıyız. Olmalıyız ki sınıfta öğrenilenlerle evde çalışılanlar paralel olsun, bir bakıma birbirini desteklesin… Çünkü öğretmen beş saat anlatıyor, ama onun pekiştirilmesi gereken bir süreç var. O yüzden çocukla kendimiz de sizin yaptığınız gibi aile katılımlarını, kendimiz de bir ödev yaparken, ders çalışırken böyle bir süreç yapmamız gerektiğini tekrar tekrar düşünmemi sağladı. (Buket Hanım-Sınıf Temelli Katılım Görüşmesi, s.5)

İlkokuma yazmanın sabır ve fedakârlık isteyen zorlayıcı bir süreç olduğunu deneyimleyip, bu bağlamda öğretmenlere ilişkin farkındalık geliştiren ailelerin, Ses Esaslı Cümle Yöntemi hakkında da düşüncelerinin değiştiği fark edilmiştir. Bazıları, eğitim toplantılarında tanıdıkları yöntemin etkililiğini şimdi daha iyi anladıklarını belirtmiş, özellikle bağımsız okumaya çok çabuk ulaştırdığını vurgulamıştır.

5.2.4. İlkokuma yazma katılım programının ailede bıraktığı izler

İlkokuma yazma katılım programının aileye katkıları ile katılıma ilişkin ailelerin önerilerini kapsayan *d) ilkokuma yazma aile katılım programının ailede bıraktığı izler* teması; *d.1.) aileye katkılar ve d.2.) öneriler* alt temalarına ayrılmaktadır. *d.1.) aileye katkılar* alt teması, kendi içinde *d.1.1.) kişisel açıdan* ve *d.1.2.) ebeveynlik açısından*; *d.2.) öneriler* alt teması ise kendi içinde *d.2.1.) genel, d.2.2.) ev temelli katılıma ilişkin* ve *d.2.3.) aile eğitimlerine ilişkin* adlı ikincil alt temalara ayrılmaktadır. Söz konusu alt temalar ve diğer alt temalarla ilişkileri, Şekil 5.7'de gösterilmektedir.



Şekil 5.7. *İlkokuma yazma katılım programının ailede bıraktığı izleri gösteren alt temalar*

Eğitim toplantıları ile ev ve sınıf temelli katılıma ilişkin deneyimlerin, kişisel açıdan ve ebeveynlik anlamında ailelere katkılar getirdiği; söz konusu deneyim ve katkıları göz önüne alan ailelerin, katılıma ilişkin önerilerde bulunduğu ortaya çıkmıştır.

İlkokuma yazma katılım programının ailelere sabırlı olma, öğretme deneyimleri aracılığıyla çok yönlü ve empatik düşünebilme, sorun çözebilme gibi kişisel nitelikler kazandırdığı bulunmuştur. Bazı ailelerde ise Türkçeyi etkili kullanma farkındalığı yaratmıştır. Aile üyelerinden birisi olan Ayla Hanım, aile katılım programıyla birlikte okunaklı yazmaya önem göstermeye başladığını ve yazarken noktalama işaretlerine dikkat ettiğini şu sözlerle açıklamıştır:

> Etkinlikler, eğitimler ve sınıf katılımı sayesinde, şu an yazıları ben de daha okunaklı yazmaya başladım Güler ile birlikte… Noktalama işaretlerine dikkat ediyorum. Biliyorsunuz, telefon kullanıyoruz. Hepimizin yazışmaları oluyor. Bunda bile yazılarıma daha dikkat eder oldum ve Güler'de de fark ediyorum. (Ayla Hanım-Uygulama Sonu Bireyselleştirilmiş Görüşme, s.2)

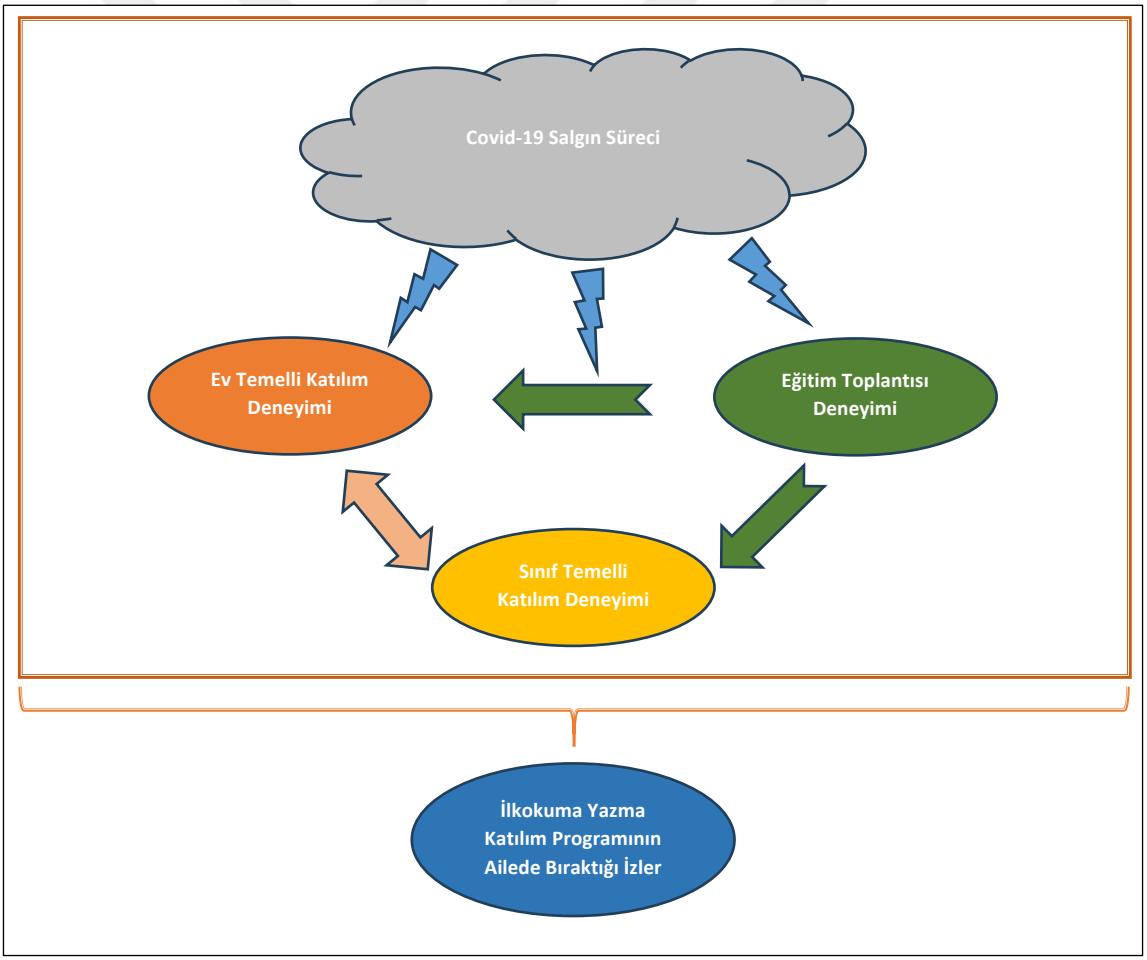
Ebeveynlik açısından aileler, katılım programıyla birlikte kaliteli ortak yaşantı geçirmenin yolunu bulduklarını, bireysel özellikleri ile öğrenme ihtiyaçlarını daha iyi keşfederek çocuklarının seviyesine artık inebildiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca, eğitime daha bilinçli ve daha sistematik destek vereceklerini, başarısızlıkların nedenini objektif bir şekilde daha iyi sorgulayabileceklerini söyleyen aileler; ilkokuma yazma özelinde ise süreci yeniden keşfettiklerini, doğru bilinen yanlışlardan kurtulduklarını vurgulamışlardır.

Geçirdikleri olumlu ve olumsuz deneyimleri göz önüne alan aileler göre ideal bir katılım sürecinde aile, sürecin ortağı haline getirilmeli, çocukların özgüveni ve başarısının artırılması hedeflenmelidir. Öğretmenler, etkili iletişim kanalları oluşturarak, aileyle eşgüdümlü hareket etmeli, aile katılımının önemini anlatarak onları güdülemelidir. Aslı ve Buket Hanımlar, bu kapsamda ailenin bilgilendirilmesini önemli görmüşlerdir.

> …mesela aile katılımının bize kazandırıp kazandıramayacağı şeylerle ilgili bilgi sahibi olursak, daha olumlu şeyler hissederiz. "Katılsam ne olur, katılmasam ne" sorusunu bize en doğru şekilde cevaplarsa, hani bak katılırsan şu olur, katılmazsan bu olur, sana şunları sağlar cevabını bize geçirirse, bence biz de daha etkili bir şekilde sürecin içerisinde bulunabiliriz. (Aslı Hanım-Uygulama Sonu Bireyselleştirilmiş Görüşme, s.8)

Aileler, ev temelli katılım etkinlikleri ve aile eğitim toplantılarını diğer dersler için de gerekli görmüşlerdir. Onlara göre, ev temelli katılım etkinlikleri, gelişim dönemleri ve yaş özellikleri dikkat alınarak hazırlanmalı, yaparak yaşayarak öğrenmeye hizmet etmelidir. Oyun temelli tasarlanan ve yaratıcılığı geliştirmeye hizmet eden etkinlikler, sınıf içi öğrenmeleri pekiştirici bir sırayla sunulmalıdır. Aile eğitim toplantıları da ihtiyaçlara dayalı olarak hazırlanmalı; ilgili oturumlar, en çok ihtiyaç duyulan zamanda gerçekleştirilmelidir. Toplantı içeriği ise etkileşimli bir şekilde, örneklerle açıklanarak sunulmalıdır.

Farklı veri toplama araç ve tekniklerinden elde edilen nitel bulgularla açıklanmaya çalışılan aile deneyimleri; salgın süreci bağlamında, ilgili dört temanın birbirleriyle ilişkisi göz önüne alınarak, Şekil 5.8'de özetlenmiştir.

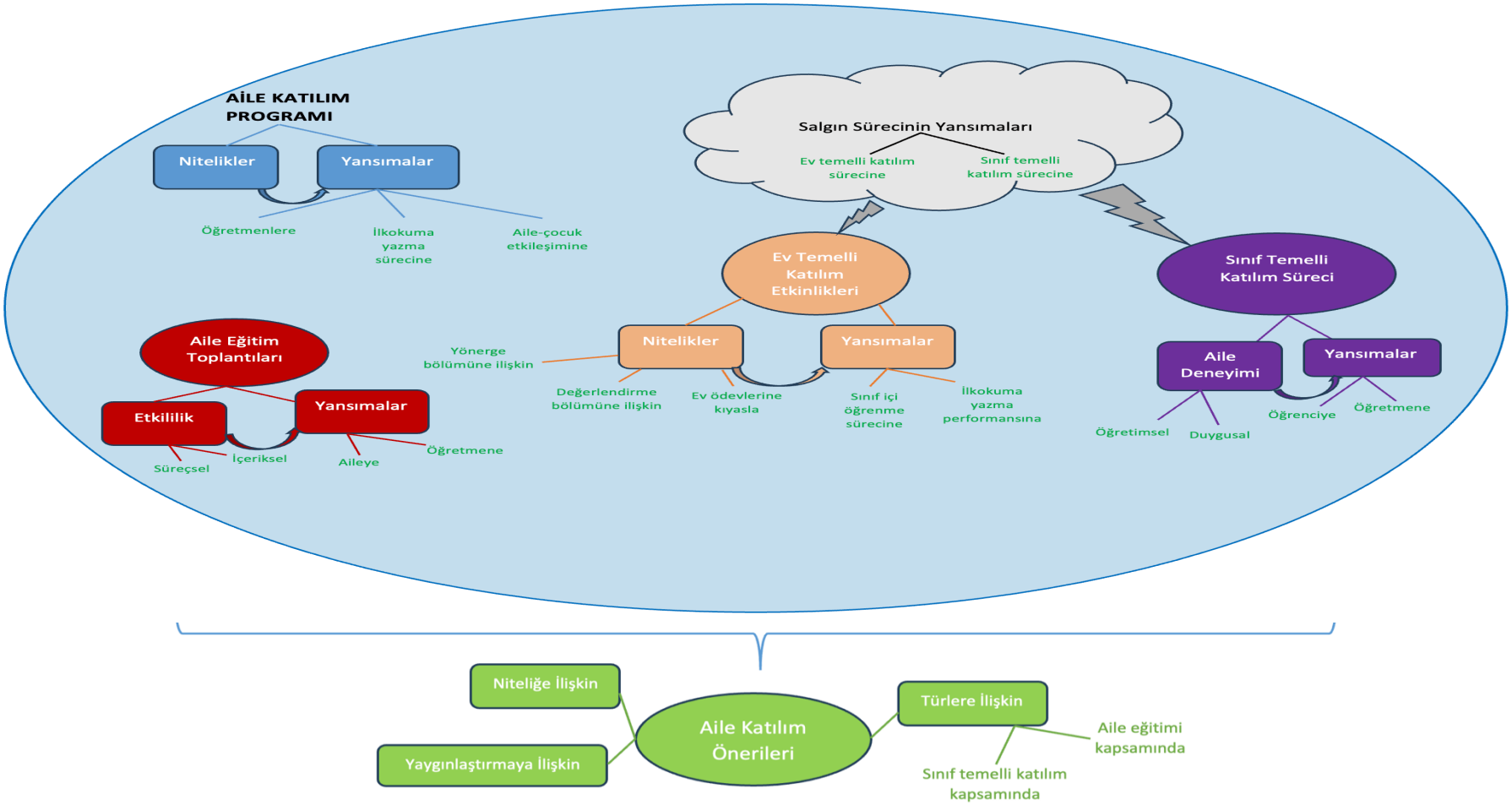


Şekil 5.8. *İlkokuma yazma katılım programına ilişkin aile deneyimlerinin özeti*

5.3. İlkokuma Yazma Aile Katılım Programına İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri

Sınıf öğretmenlerinin programa ilişkin görüşlerini yansıtan bulgular, uygulamalarının sonunda gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış bireysel görüşmelerden elde edilen verilere dayanmakta; *"Sınıf öğretmenlerinin ilkokuma yazma aile katılım programına ilişkin düşünceleri nelerdir?"* sorusuna cevap aramaktadır.

Gerçekleştirilen nitel çözümlemeler neticesinde, programa ilişkin öğretmen görüşlerinin *a) aile katılım programı, b) ev temelli katılım etkinlikleri, c) aile eğitim toplantıları, d) sınıf temelli katılım süreci, e) salgın sürecinin yansımaları* ve *f) aile katılım önerileri* temaları altıda toplandığı keşfedilmiştir. *a) aile katılım programı* ve *b) ev temelli katılım etkinlikleri* temalarının *nitelikler* ve *yansımalar*, *c) aile eğitim toplantıları* temasının *c.1.) etkililik* ve *c.2.) yansımalar, d) sınıf temelli katılım süreci* temasının *d.1.) aile deneyimi* ve *d.2.) yansımalar* alt temalarına ayrıldığı da ortaya çıkmıştır. Benzer şekilde, *e) salgın sürecinin yansımaları* temasının *e.1.) ev temelli katılım sürecine yansımalar* ve *e.2.) sınıf temelli katılım sürecine yansımalar, f) aile katılım önerileri* temasının ise *f.1.) niteliğe ilişkin, f.2.) yaygınlaştırmaya ilişkin* ve *f.3.) türe ilişkin* alt temalarından oluştuğu bulunmuştur. Bazı alt temalar, kendi içlerinde de alt temalara ayrılmıştır. Söz konusu alt temalar ve diğer temalarla ilişkileri, Şekil 5.9'da gösterilmektedir.



Şekil 5.9. *Öğretmenlerin ilkokuma yazma aile katılım programı hakkındaki görüşlerini gösteren tema ve alt temalar*

Sınıf öğretmenlerinin aile katılım programını genel olarak nitelikleri bakımından ve kendilerine, ilkokuma yazma sürecine ve aile-çocuk etkileşimine yansımaları açısından ele aldıkları söylenebilmektedir. Çözümlemelere göre öğretmenler, aile katılım programının kendine özgü, onu genel aile katılım süreç ve uygulamalarından ayıran birtakım niteliklere sahip olduğunu belirtmişlerdir. Bu niteliklerin profesyonellik, denenerek geliştirilme, planlılık ve sistematiklik olduğu ortaya çıkmış; öğretmenler, programın profesyonel bir şekilde, ihtiyaçlara dayalı olarak uzun bir süreçte denenerek geliştirilmesini değerli bulmuşlardır. Ayrıca, aile katılım programının planlı bir şekilde uygun hafta ve oturumlarda, ilgili ihtiyaçları karşılayarak gerçekleştirilmesinin dikkatlerini çektiği ortaya çıkmıştır. Öğretmenler, tüm bu niteliklerin daha önce deneyimlemiş oldukları aile katılım süreç ve uygulamalarında bulunmadığını, bu bakımlardan üstün olan programın genel hatlarıyla etkili olduğunu vurgulamışlardır. Söz konusu bulgular, aile deneyimlerine ilişkin elden bulguları desteklemektedir.

Aile katılım programının diğer paydaşlar gibi öğretmenlere de belli açılardan yansıdığı; onları iş yükleri bakımından ve kişisel açıdan olumlu etkilediği fark edilmiştir. Öğretmenlere göre, aile katılım programı her ne kadar sınırlı sayıda öğrenci ve aileyi kapsasa da ilkokuma yazma öğretiminin etkililik ve verimliliğini artırarak süreci hızlandırmış, başta performans düzeyi düşük olanlar olmak üzere tüm öğrencilere planlı ve kontrollü aile desteği sağlamıştır. Bu kapsamda görüş bildiren 1-D sınıfının öğretmeni Melike Hanım, sesletim becerilerinin sınırlı olduğunu öngördüğü Melis'i ve annesini programa dâhil olmaya ikna ettiğini ve bunda da isabetli davrandığını belirtmiştir. Bunun yanında, öğretmenlerin aile katılım programının amaç ve içeriklerini inceleyerek, kendilerinin idealden ne derece uzak olduklarını sorguladıkları ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda, hem aile katılım süreci hem de ilkokuma yazma öğretimi hakkında öz değerlendirme yaptıkları söylenebilmektedir. Programın ihtiyaçlara dayalı olarak, bilimsel yollarla geliştirilmesi ve uygulanmasından etkilendiklerini belirten öğretmenler; uygulama sürecinden edindikleri dolaylı deneyimlerle öğretmen yeterliklerini geliştirdiklerini vurgulamışlardır. Melike Öğretmen, bu doğrultudaki görüşlerini şu ifadelerle dile getirmiştir:

> Aile katılım sürecinizin ilkokuma yazmada veli katılımını sağlamak anlamında kalmadığını düşünüyorum ben... Ben kendi adıma söyleyeyim; biz öğretmenlere de faydalı olduğunu düşünüyorum. Hem farklı bir bakış açısından değerlendirmek bizi… Bana katkı sağladığını çok açık söyleyebilirim. Yani kendi öğretmenlik yeterliliğime daha da bir şeyler kattığını

> söyleyebilirim. Yani öğretmenlik boyutunda… Sizin tecrübeleriniz ve bu bilimsel araştırmadan edindikleriniz de bana olumlu yönde dönüş sağladı. (Melike Öğretmen-Uygulama Sonu Görüşmesi, s.3)

Aile katılım programının ilkokuma yazmaya ilişkin etkililik ve verimliliği artırması ve bu yolla süreci hızlandırmasının yanında, Ses Esaslı Cümle Yöntemi hakkında aileleri bilgilendirmesi yoluyla da sürece destek sağladığı ortaya çıkmıştır. Bu bulgu, aynı yöndeki aile görüşlerini desteklemektedir. Ayrıca öğretmenlere göre, ailelerin bu bilgileri katılım etkinlikleri sırasında uygulamaları, hem ailelere hem ilkokuma yazma sürecine, buna bağlı olarak hem de öğretmenlerin kendilerine katkı sağlamıştır. Esra Öğretmen, katılım programının aileleri edilgen katılımcılar olmaktan çıkarıp, sürecin etkin paydaşları haline getirdiğini şu sözlerle dile getirmiştir:

> Sadece onlar ödev yapmaya destek oluyorlardı. Yanlarında oturuyorlardı çocukların… Ama şimdi etkinliklere birebir katılmış oldular. Yani uygulamaları sizinle birlikte, birebir yapmış oldular. O açıdan onlara iyi oldu. Sadece sonrasındaki tekrar ya da pekiştirme çalışmalarını değil de direkt uygulama çalışmalarını yapmış oldular. Birazcık da bu ilgiden dolayı aslında onlar şey sürecin direkt içinde oldular aslında… (Esra Öğretmen-Uygulama Sonu Görüşmesi, s.2)

Programın etkin aile katılımını sağladığına ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde, aile-çocuk etkileşiminin de programdan etkilendiği görülmüştür. Öğretmenlere göre katılım programı, aile ile çocuk arasında daha kaliteli bir etkileşim süreci başlatarak, ortak yaşantı alanı oluşturmuş; çocuklarının nasıl bir yöntem dâhilinde hangi aşamalardan geçerek okuma yazma öğrendiklerini deneyimleyen aileler; bu zorlu sürecin bir paydaşı haline gelerek, çocuklarıyla empati kurmaya başlamışlardır. Sürecin paydaşı haline gelen ailelerin bu bakımdan çocuklarını daha iyi anladıklarını vurgulayan öğretmenler, aileler tarafından ilkokuma yazma performansları keşfedildikçe, çocuklardan daha uygun beklentiler içine girilmeye başlandığını vurgulamışlardır. Bu paragrafta dile getirilen bulguların, katılım deneyimlerine ilişkin ailelerden elde edilenlerle paralel olduğu söylenebilmektedir. Esra Öğretmen, söz konusu bulgular kapsamındaki görüşünü şu şekilde ifade etmiştir:

> Her zaman bir şeylerin içinde olmak, bir şeylere dâhil olmak daha fazla farkındalık yaratıyor. Çocukları da daha iyi anlıyorlar mesela... Hani çok çabuk yapması gerektiğini düşündüğü ya da yapamadığını düşündüğü şeylerin aslında çok normal olduğunu, sürecin

> böyle ilerlediğini ya da bu yönergeler de ya da etkinliklerdeki gibi nasıl yapılması gerektiğini de daha net görmüş oluyorlar. O açıdan iyi oldu. (Esra Öğretmen-Uygulama Sonu Görüşmesi, s.8)

Melike Öğretmen ise aile-çocuk etkileşimine ek olarak programın aileler arasında da olumlu etkileşim ve iletişim kanalları oluşturduğunu, bu sayede birçok ailenin ortak amaçlar doğrultusunda kenetlenip, paylaşımlar yaptığını şu ifadelerle dile getirmiştir:

> …diğer velilerin o veli ile etkileşimi, yani çok anlamlı olarak, çok şey olarak farklı yollardan birbirleriyle kenetlenmelerini sağlıyorlar. Canlı dersten yaptığımızda bile açıkçası birbirini hiç tanımayan veliler birbirini görmüş oldular. Hem sizin aile katılımlarınızı da görmüş oldular toplantılarda… Sonuçta ben sayılı veli toplantısı yaptım, iki ya da üç tane veli toplantısı yaptım. Sizin o veli katılımlarınızdan bir sürü veli iç içe olmuş oldu, beraber olmuş oldu. En basiti söyleyeyim; mesela ben çocuklara söylemiştim, "Kitap değişimi yapın çocuklar birbirinizin arasında…" demiştim. "Hani durmadan kitap almaktansa, ellerinde var olan kitapları birbirinize değiş tokuş yapın." demiştim. Bunda bile mesela o uygulamada birbirini tanımış olan veliler, birbirleriyle hemen irtibata geçtiler ve kitap değiş tokuşu yaptılar. Yani güzel bir gelişme oldu benim açımdan söyleyeyim. Velilerimizin iletişim halinde olması hoşuma gidiyor. (Melike Öğretmen-Uygulama Sonu Görüşmesi, s.10)

Öğretmenlerin ilkokuma yazma aile katılım programına ilişkin genel görüşlerinin yanında, programın boyutları hakkında da önemli görüşleri bulunmaktadır. Bu boyutlardan birisi de ev temelli katılım etkinlikleridir. Etkinlikleri yapısal nitelikleri açısından ele alan öğretmenlerin yönerge bölümünü ailelerin anlayacağı düzeyde, net ve anlaşılır buldukları; belli bir sistematiğe bağlı olarak tüm etkinliklerde yer aldığı için ailelerin yönergeleri zamanla daha iyi takip edebildiklerini gözlemledikleri bulunmuştur. Ayrıca, yönergelerin her birinin belli bir basamağa denk gelecek şekilde maddeler halinde yazılması, öğretmenler tarafından kontrol edilebilirlik açısından önemli bulunmuştur. Yönergelere ilişkin bu bulguların da ailelerden edilen bulguları doğrudan desteklediği görülmektedir.

Etkinliklerin "etkinliğimizi değerlendirelim" bölümü hakkında da görüş bildiren öğretmenler, bu bölümün genel anlamda amaca uygun hazırlandığını ve yönergelerde olduğu gibi ailelerin seviyesine uygun bir dille hazırlanan sorulara sahip olduğunu belirtmişlerdir. Bunlara rağmen Esra Öğretmen, bölümün açık uçlu sorulardan oluşmasını eleştirerek, her defasında görüş yazmanın bazı aileleri yorduğunu ya da ailelerin değerlendirme yapmaktan kaçınmalarına sebep olduğunu ifade etmiştir. Tam

zamanlı çevrimiçi eğitime geçilmesiyle birlikte araştırmacı da benzeri bir saptama yapmıştır. Bu durum, araştırmacı günlüğüne şu satırlarla yansımıştır:

> Salgın nedeniyle okullar yeniden kapanınca, etkinliklerin değerlendirme kısımları daha az doldurulur oldu. Etkin değerlendirme yapan ailelerin de daha kısa ifadelerle soruları cevaplandırdıklarını fark ediyorum. Bazen, soruları kapalı uçlu tasarlasaydım diye düşünmedim değil. Ancak, bu kez de nitel anlamda doygun veri toplayamayacak, neden-sonuç ilişkilerini keşfedemeyecek ya da ailelerin hep aynı şıkları işaretleyip geçmelerine neden olacaktım. (A.G. 15.12.2020)

Öğretmen görüşleri göz önüne alındığında, "etkinliğimizi değerlendirelim" bölümünün ailelere yansıtıcı bir deneyim sunduğu; başka bir ifadeyle ailelerin çocukların ilgili etkinlik kapsamındaki performanslarını düşünmelerini sağladığı ortaya çıkmıştır. Onlara göre bu yolla aileler hem süreci hem de çocuklarının bu sürecin neresinde olduğunu keşfetmiştir. Bu bulgu, ailelerden elde edilen benzeri bulguları desteklemektedir.

Çözümlemeler neticesinde, öğretmenlerin etkinliklerin niteliklerini ele alırken, ev ödevleriyle kıyaslama yaptığı fark edilmiştir. Bu kapsamda, öğretmenlerin etkinlikleri ev ödevlerine kıyasla profesyonel gördükleri, bunun nedenini ise ihtiyaçlara dayalı bir şekilde bilimsel yollarla geliştirilmelerinde buldukları ortaya çıkmıştır. Ayrıca, ilkokuma yazma sürecine ve öğrenci performansına katkıları bakımından ev ödevlerinden daha etkili olduklarını, çünkü sürece aile desteğinin de katılmış olduğunu belirtmişlerdir. Etkinliklerin bazı durumlarda zorlayıcı ve bu yolla geliştirici olduğunu belirten öğretmenler, sürece etkin katılım gösteren öğrencilerin ev ödevlerindeki performansına da olumlu yönde etki ettiğini vurgulamışlardır. Ev temelli etkinlikler, ödev performansını artırsa da öğretmenlere göre aile ve öğrenciler, ev temelli katılım etkinliklerini ev ödevlerinden daha ön planda tutmuşlardır. Söz konusu bulgular, ev temelli etkinlikleri ödevlerle kıyaslayarak açıklayan öğrenci ve ailelerin görüşlerini destekler niteliktedir. Etkinliklerin ön planda tutulmasının nedenini, ailelerin etkinlikleri bir sorumluluk olarak görmesinde arayan Esra Öğretmen, şu ifadeleri kullanmıştır:

> Gönüllü olanlarda güzel bir şekilde devam ettirdiler diye biliyorum ben... Onlar da mutlulardı. Yani olumlu görünüyor benim açımdan, dışarıdan baktığımda... Ben hani bir de şundan dolayı, hani benim görüşüm şu yönde: Biz şimdi öğretmen olarak onlara bazı çalışmaları yapmalarını istediğimizde ya da katılımda bulunmalarını istediğimizde, bu

> genelde hep ödev gözüyle görülüyor. Ya da işte böyle hani biraz da siz çalıştırırmış gibi bir zorunluluk olarak... Hani iyi niyetle bile olsa bazen böyle bir algı oluşuyor, ama siz şimdi bu mesleğin dışından daha objektif olarak işin içine girdiğiniz için hani bu iş demek ki aile ve çocukla da birlikte olabiliyormuş. Biz de bu işin içerisinde dâhil olup bir şeyler yapabiliyormuşuz diye düşünmüşlerdir diye düşünüyorum. (Esra Öğretmen-Uygulama Sonu Görüşmesi, s.3)

Öğretmenler, ev temelli katılım etkinliklerinin sınıf içi öğrenme sürecine ve öğrencilerin ilkokuma yazma performanslarına yansımalarından da bahsetmişlerdir. Bu bağlamda, etkinliklerin sınıf içi öğrenmeleri pekiştirici olduğu; ilgili hafta hangi ses öğrenilmişse, hemen ardından onunla ilgili katılım etkinliklerinin sunulmasının öğrenilenlerin tekrar edilerek pekiştirilmesini sağladığı ortaya çıkmıştır. Esra Öğretmen ise pekiştirmenin tek taraflı gerçekleşmediğini, sınıf içi öğrenmelerin ve ev ödevlerinin de ev temelli etkinlikleri pekiştirmiş olabileceğinin altını çizmiştir. Bu bulgular, ev temelli etkinlikleri pekiştirici ve tekrar ettirici olarak gören aileleri desteklemektedir.

Ev temelli aile katılım etkinliklerinin nitelikleri ve sınıfa yansımaları hakkında genel anlamda olumlu görüş belirten öğretmenlerin ilkokuma yazma performansına yansımalar bakımından da benzeri düşüncelere sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Bu doğrultuda öğretmenler, etkinliklerin özellikle sesler tanıma-ayırt etme, sesleri çatma, akıcı ve özellikle hızlı okuma ile okuduğunu anlama becerilerine olumlu katkı sağladığını belirtmişlerdir. Ancak, etkinliklerin yazma becerisinin gelişimine katkısına ilişkin bir gözlemlerinin olmadığını eklemişlerdir. Katılım etkinliklerinin okuma ve yazmaya katkılarıyla ilişkili öğretmen görüşleri, bu yöndeki aile görüşleriyle birebir uyuşmaktadır. Aileler de akıcı ve anlayarak okumaya getirilen önemli katkılardan bahsederken, yazmaya ilişkin sınırlı katkı olduğunu belirtmiştir. Melike öğretmen, etkinliklerin özellikle çevrimiçi süreçte hızlı okumaya katkı sağladığını; ancak anında dönüt ve düzeltme olanaklarının kısıtlılığı nedeniyle yazmaya katkısının olmadığını şu sözlerle belirtmiştir:

> Okuma konusunda etkinliklerin etkililiği çok yardımcı oldu. Okumalarını daha da hızlandırdı çünkü... Yani uzaktan yazma çalışmasına çok aman aman etkimiz olamıyor. Anında dönüt ve düzeltme veremiyoruz, ailelerinki de sınırlı kalıyor. Ama okuma çalışmalarına verdiğimiz etkinlikler, biraz daha ön plana çıkartıyor çocukları… (Melike Öğretmen-Uygulama Sonu Görüşmesi, s.12)

Melike Öğretmen ayrıca, ev temelli etkinliklerin sesleri tanımada ve yazıbirim-sesbirim ilişkisi kurmada güçlük yaşayan düşük performanslı öğrencilere katkı sağladığını şu ifadelerle dile getirmiştir:

> …Evet, çok da farklılık yaşandı. Özellikle onların girmesini istedim. Mesela iki ya da üç öğrenciydi. Özellikle onların süreci katılmasını istediğimi, birebir telefon açarak ailesinden desteklerini istedim. Sağ olsunlar kırmadılar da ve şu anda ben Melis'in çok yol kat ettiğini düşünüyorum. Ceyda'nın da geliştiğini düşünüyorum, ama nedense onlar devam edemediler. (Melike Öğretmen-Uygulama Sonu Görüşmesi, s.9)

Katılım programının aile eğitim toplantıları boyutuna da değinen öğretmenler, toplantıların etkililiğinden, ailelere ve kendilerine yansımalarından bahsetmişlerdir. Görüşlere göre, eğitim toplantılarının süreçsel ve içeriksel anlamda etkili olduğu, eğitim oturumlarının en çok ihtiyaç duyulan zamanlarda, kısa, açık ve etkileşimli bir şekilde gerçekleştirildiği; istendik davranışları ve sınıf içi alışkanlıkları artıracak örnek ve önerilerin uygun bir şekilde kullanıldığı ortaya çıkmıştır. Bu bulgular, ailelerden elde edilen ilgili bulgularla doğrudan örtüşmektedir. Yalnızca belli oturumları takip edebildiğini ifade eden Esra Öğretmen, salgın nedeniyle etkili bir anaokulu eğitim alamayan çocuklara ait alışkanlıkların düzenlenmesinde, eğitim toplantılarının etkili olabileceğini şu sözlerle dile getirmiştir:

> Mart ikinci dönemden sonrasında zaten çoğu ana sınıfına gidemedi öğrencilerin… Yani okul açılsa bile dönem açılmamıştı. Marttan sonra hiç açılmamıştı diye hatırlıyorum ben… Onlar da ekranda ne kadar takip etseler de bu direkt kalem kullanma, oturma gibi becerileri çok da fazla kazanamadılar diye düşünüyorum. Onun öncesinde kazandıkları ile kaldılar büyük ihtimalle… O açıdan iyi oldu. Biz biraz yani biz sınıfta düzeltiyoruz, ama çocuk eve gittiğinde unutmuş olabilir. Hani veli bu eğitimi aldığında, onlar da ikinci bir uyarıyı yapmış olurlar ki o yüzden de daha kontrollü bir şekilde daha doğru bir şekilde ilerlemiş oldular. Kalem tutma olsun, dik oturma olsun bu açıdan iyi oldu. (Esra Öğretmen-Uygulama Sonu Görüşmesi, s.7)

Öğretmenler, eğitim toplantılarına ait içeriklerin ailelerin ihtiyaç duyduğu konuları kapsadığını, alandaki bilimsel bilgilerin ailelerin anlayacağı dilde etkili bir şekilde özetlenerek içeriğin oluşturulmuş olduğunu belirtmişlerdir. Eğitimlerin hem içeriksel hem de süreçsel etkililiğine vurgu yapan Esra Öğretmen, ihtiyaç odaklı içeriklerin yine ihtiyaç duyulan en uygun zamanda nasıl sunulduğunu, ailelerden elde edilen bulgulara paralel olarak, şu ifadelerle özetlemiştir:

> Genel anlamda toplantıların konusu tüm velilerin ihtiyacı olacak konulardı... Bir de konuların sıralaması da gayet onların ihtiyacı olacak zamana denk gelecek şekildeydi. İlk başta işte oturma düzeni gibi işte böyle kalem tutma gibi... Bu yıl ve geçen yılın ikinci döneminde çoğu öğrenci okula gidemediği için bu bilgiler onlara biraz uzak kaldı. (Esra Öğretmen-Uygulama Sonu Görüşmesi, s.6)

Öğretmenlere göre, eğitim toplantılarının süreçsel ve içeriksel etkililikleri, ailelere ve kendilerine genel anlamda olumlu yansımıştır. Bu kapsamda, aile eğitim toplantılarının öncelikli olarak birinci sınıf deneyimi olmayan ailelere katkı sağladığı, onlara Ses Esaslı Cümle Yöntemi'nin temellerini kazandırdığı, doğru bilinen yanlışları fark ettirdiği ortaya çıkmıştır. Ayrıca, salgının gölgesinde geçen anaokulu sürecinde öğrenilmesi gereken bazı sesbilgisel stratejilerin ailelere bu toplantılarla aktarılabildiğini vurgulanmıştır.

Eğitim toplantılarının ilgi çektiğini belirten öğretmenler, ailelerin aldıkları eğitimlerle gelişim dönemlerine ilişkin bilgi edindiklerini, çocuklarının bireysel farklılıkları ve ihtiyaçlarına ilişkin farkındalık kazandıklarını ve bu yolla çocuklarından uygun beklenti içine girmeye başladıklarını ifade etmişlerdir. Ailelerden elde edilen bulgularda da ailelerin söz konusu bilgileri öğrenip, ilgili farkındalık düzeylerini artırdığı bulunmuştur. Gelişim özelliklerini bilmenin çocuğa ilişkin beklentileri düzenlediğini vurgulayan Melike Öğretmen, bu kapsamda ailelerin neler öğrendiğini şu şekilde açıklamıştır:

> İlkokuma yazmada, ailenin tutumları bence biraz daha ön plana çıkması gereken konular… Tamam şöyle yazdır, böyle yazdır, kalemi şöyle tuttur, defteri… Şimdi verilen desteklerin hepsinin önemli olduğunu düşünüyorum. Çocukların gelişim özelliklerini bilecekleri seviyede, ne üstünde ne altında olacak şekilde çocuklara davranmaları gerektiğini biraz da görmüş oldular. Yeterliliği normal seviyede olan bir çocuktan üst seviye beklememeli ya da normal seviyede olan çocuktan alt seviye beklememesi gerektiğini de görmüş oldular. (Melike Öğretmen-Uygulama Sonu Görüşmesi, s.7)

Aile eğitim toplantıları, aileye olduğu gibi öğretmenlere de yansımıştır. Öğretmenlerden elde edilen bilgilere göre, eğitimlerin öğretmenlerin de bilgilerini pekiştirdiği, okuma-yazmada pozisyon alma ve kalem tutmanın önemine ilişkin farkındalık oluşturduğu bulunmuştur. Esra Öğretmen, normalde bu tür eğitimler vermediğini, bu nedenle oturumların kendisi ve velileri açısından katkı getirici bir

deneyim sağladığını vurgulamıştır. Ancak, öğretmenlerin hatırı sayılır oturuma katılmadığı ya da katılıp erkenden ayrıldığı araştırmacı günlüğüne yansımıştır.

> Ne Esra Öğretmen ne de Melike Öğretmen aile eğitim toplantılarına düzenli bir şekilde katılıyor. İlk eğitim haricinde Esra Öğretmen, oturumlara katılmıyor ya da çok erken ayrılıyor. Katılmaları, amaçlarım dâhilinde değil; ancak onları gören aileler, uygulamalarımızın önemini daha iyi anlayıp, güdüleniyorlar gibi… Bakalım, uygun kitap seçimiyle ilgili eğitime öğretmenler katılacak mı?.. (A.G. 07.01.2021)

Sınıf temelli katılım sürecine ilişkin öğretmen görüşleri dikkate alındığında, ailelerin bu süreçte öğretimsel ve duygusal açıdan bazı deneyimler geçirdikleri bulunmuştur. Öğretmenlere göre sınıf temelli katılım gösteren aileler, ilgili sese ilişkin plan ve hazırlık yapmışlar, bu aşamadan itibaren ilkokuma yazma öğretim sürecinin zorluklarını deneyimlemeye başlamışlardır. Ailelerin özellikle sınıf içi zorlukları da doğrudan deneyimlediklerini, buna rağmen büyük bir sorunla karşılaşmadıklarını belirten Esra Öğretmen, ailelerden edinilen bulguları da destekleyen şu ifadeleri kullanmıştır:

> Çünkü bazen hani aynı odada gözlemliyor bile olsak, o işin başına geçmeden onun nasıl bir şey olduğunu yaşamadan anlamıyoruz. Onlar da hani ne kadar yakından duyarak, görerek takip etseler de o masanın başına oturup ekranın karşısına geçildiğinde sınıf kontrolünün, dikkat toplamanın, zaman kullanmanın ne kadar zor olduğunu görmüşlerdir. Ama güzel idare ettiler, bence çok da mutlu oldular, çünkü sıkıntı da yaşamadan güzelce atlattılar. Yani güzel geçirdiler ve sorun da yaşanmadı. (Esra Öğretmen-Uygulama Sonu Görüşmesi, s.5)

Öğretmenlerin beklediğinin aksine, ailelerin genel anlamda zaman yönetiminde güçlük çekmedikleri, araştırmacıyla birlikte planlanmış etkinlikleri, otuz dakikalık çevrimiçi ders dâhilinde tamamladıkları ortaya çıkmıştır. Esra öğretmenin de belirttiği üzere, ailelerin genel anlamda sınıfa katıldıkları için mutlu oldukları, çocuklarıyla yıllarca konuşacakları güzel anılar biriktirdikleri, öğretim sürecinin zorluğunu doğrudan deneyimledikleri için öğretmenle daha rahat empati kurabilecekleri bulunmuştur. Öğretmenle empati konusu üzerinde önemle duran Melike Öğretmen, sınıf temelli katılımın bir nevi rol değişimi olduğunu; ailenin bir öğretmen olarak kendisinin ilkokuma yazmada neler hissettiğini bu yolla deneyimleme şansı yakaladığını vurgulamıştır. Yukarıda sözü edilen görüşlerin genel anlamda aileler tarafından da paylaşıldığı görülmektedir. Özellikle öğretmene mesafeli duran ailelerin de sınıf temelli

katılım göstermeleri sağlanarak, bakış açılarının değiştirilebileceğini düşünen öğretmen, tüm bu görüşlerini şu ifadelerle dile getirmiştir:

> Veliler o anda öğretmen olduklarında benim neler hissettiğimi anladılar. Bana empati kurabilirler. Açıkçası çocukların orada karşılarında neler hissettiğini, neler yaptıklarını gözlemleme şansı buldular. Yani annelikten çıkıp, benim rolüme bürünüp, benim bakış açıma bakabilirsiniz. Bazı veliler vardır, öğretmen her zaman haklı diyenler hep destekçi midir, tam destekçi midir bu konuda? Bu etkinliğiniz aslında belki bize olumlu bakmayan bir veli tarafından yapılırsa, bakış açısını değiştirebilir. (Melike Öğretmen-Uygulama Sonu Görüşmesi, s.5)

Görüşme verileri çözümlendiğinde, ailelere ait sınıf temelli katılım deneyimlerinin öğrenci ve öğretmen üzerinde birtakım yansımaları olduğu görülmüştür. Öğretmenlere göre, annelerini sınıfta sesleri öğretirken gözlemleyen öğrencilerin oldukça mutlu oldukları ve annelerinden gurur duydukları, tıpkı öğretmenleri gibi sesi hissettirip, harfi yazdırabildikleri için de annelerini sürecin gerçek bir parçası olarak gördükleri, bu durumun da okuma-yazmaya ilişkin onları güdülediği ortaya çıkmıştır. Sınıf temelli katılıma ilişkin bu görüşler de ailelerin ilgili görüşlerini destekler niteliktedir. Öğretmenler ayrıca, sınıf temelli katılımın kendilerine sorunsuz yansıdığını, temel anlamda katılım sürecini beğendiklerini dile getirmişlerdir. İlkokuma yazmaya ilişkin sınıf temelli aile katılımlarını devam ettirmeyi planlayan Melike Öğretmen, süreci beğendiğini dile getirerek, programa dâhil olmadıkları halde haberdar olan ailelerin de katılım göstermek istediklerini şu ifadelerle açıklamıştır:

> …Evet, birebir benim de katılım gösterdiğim bu çevrimiçi dersler, etkinlikler, önce benim hoşuma gitti açıkçası... Benden sonra da veliler için söyleyebilirim. Geri dönüt aldığından dolayı onların da çok hoşuna gitti. Hatta yapamadığımız diğer veliler de istedi. Ha fırsat, evet fırsat bulabilir miyiz bu pandemide, bilemiyorum. Yani öğrenciler de çok hoşlandı bu şeyden… Ondan sonra zaten velilerine baskı kurup, sen de yap böyle bir etkinlik, sen de öğretmen ol gibi çocuklardan böyle bir şey, talep olmuş açıkçası... Özellikle bu etkinlik kapsamında… (Melike Öğretmen-Uygulama Sonu Görüşmesi, s.4)

Her ne kadar ev ve sınıf temelli katılım süreçlerinde olumlu deneyimler yaşandığı ortaya çıksa da Covid-19 salgınının ilgili süreçleri belirli açılardan olumsuz etkilediği de görülmüştür. Öğretmenlere göre, hem yarı zamanlı yüz yüze eğitim aşamasında hem de tam zamanlı çevrimiçi eğitimlerde, sınıf içinde tamamlanamayan okuma-yazma etkinlikleri, mecburen ev ödevi olarak verilmiş, bu durum da ailelerin ev temelli

etkinliklere düzenli katılımını sekteye uğratmıştır. Bu doğrultuda, salgının belirleyici rolüne ilişkin öğretmen görüşlerinin ailenin ilgili görüşleriyle doğrudan örtüştüğü; bu iki paydaşın birbirini desteklediği ortaya çıkmaktadır. Salgın sürecinin ev ödevleri aracılığıyla ev temelli katılımı doğrudan etkilediğini vurgulayan Melike Öğretmen, ilgili görüşlerini şu ifadelerle dile getirmiştir:

> Tabii ki ben de ödev veriyordum. Çünkü ilkokuma yazmada evde de takip çok önemli… Burada yaptım bitti, mümkün değil diyemeyiz. Canlı derslerin dışında birçok etkinliği de evde takip etmeleri ve devam ettirmeleri, süreklilik sağlanması gerekiyordu. Canlı derslerden de eve sarkanlar oluyordu. Benim verdiğim ödevler, sizin hazırladığınız etkinlikler... Yapılması gereken aile çalışmaları falan filan derken üst üste yük oldu. Bazıları bocaladı ve süreçten ayrılmak isteyenler oldu. Süreçten sürece yetişemeyenler oldu. Takip edemeyen, geriden gelenler oldu. (Melike Öğretmen-Uygulama Sonu Görüşmesi, s.9)

Görüldüğü üzere Melike Öğretmen, ev ödevlerindeki artışa bağlı olarak takip etmekte zorlanan ve ev temelli etkinliklere ilişkin gecikmeler yaşayan ailelerden bahsetmiştir. Söz konusu durumun altını Esra Öğretmen de çizmiş ve bu doğrultuda, salgının ev ödevlerinde artışla birlikte katılım etkinliklerinin teslim edilmesi ve alınmasında bazı sorunlara neden olduğu ortaya çıkmıştır. Tam zamanlı çevrimiçi eğitime geçilmesiyle birlikte artan diğer bir sorunun ise yazı performanslarına anında dönüt ve düzeltme verilememesi ve buna bağlı olarak yazı gelişiminin takip edilememesi olduğu görülmüştür. Bunda, çevrimiçi sınıflarda yeterince yazma çalışmasının yapılamamasının ve ekran üzerinde bireysel kontrol güçlüklerinin belirleyici olduğunu ifade eden öğretmenler; etkinliklerin teslimine ilişkin gecikmelere bağlı olarak araştırmacının da yazı etkinliklerini takipte güçlük çektiğini vurgulamışlardır. Özellikle Esra Öğretmen, katılım etkinliklerinin çevrimiçi sınıf güçlüklerini azaltacağını düşünmüş; ancak ödevlerindeki ve ailelerin sorumluluklarındaki artışa bağlı olarak, bunun pek de gerçekleşmediğini fark etmiştir. Öğretmen görüşlerine göre, çevrimiçi sınıf ortamının sınıf temelli katılımı sınırlandırdığı, aileleri ekran başına bağlayarak, yapısal etkinliklere mecbur bıraktığı ortaya çıkmıştır. Öğretmenler ayrıca, salgın süreci olmasaydı, ailelerin kendi istek ve yeterliklerine uygun olarak yüz yüze katılım gösterebileceklerini de belirtmişlerdir.

Programa ilişkin edindikleri dolaylı deneyimlerinden yola çıkarak, öğretmenlerin ideal bir aile katılım süreci hakkında bazı önerilerde bulundukları görülmüştür.

Öğretmenlere göre, aile katılım sürecinin ihtiyaçlara dayanarak planlanması, bilimsel yollarla sistematik bir şekilde geliştirilmesi gerekmektedir. Bu yolla ailenin çocuğuyla her açıdan empati kurabilmesi sağlanabilecektir. Söz konusu bulgu, ailelerin vermiş olduğu katılım önerilerini desteklemektedir. Ailelerin gönüllü katılımlarını artırmak için üniversite-okul iş birliklerinin geliştirilip alan uzmanlarından destek alınması ve iyi uygulamaların diğer derslere de yaygınlaştırılması; öğretmenler tarafından önemli görülmüştür. Ayrıca onlara göre, öğretmenlerin gönüllü katılımı artırmak için öncülük etmesi ve bu doğrultuda katılımın önemi ve katkılarına ilişkin aileleri bilinçlendirmesi gerekmektedir. Bu önerilerine rağmen, öğretmenlerin ilkokuma yazma aile katılım programına ilişkin gönüllülük artırıcı arayışlara pek de girmedikleri, sözünü ettikleri öncülük rolüne bürünemedikleri düşünülmektedir. Söz konusu düşünce, araştırmacı günlüğüne şu şekilde yansımıştır:

> …ama Esra Öğretmen'in aile katılımına ilişkin velileri pek de güdülemediğini, onlara sürecin öneminden ve tüm paydaşlara katkılarından yeterince bahsetmediğini düşünüyorum. Özellikle salgın döneminde ilave sorumluluklar yüklenmek istemediklerinin farkındayım. (A.G. 05.09.2020)

Öğretmenler, ideal bir aile katılım sürecinde, sınıf temelli katılımların ve aile eğitimlerinin önemini vurgulamışlardır. Aile ve çocuğun sınıf temelli katılıma birlikte hazırlanmalarını tavsiye eden öğretmenler; ikilinin birlikte sergileyeceği drama, rol oynama, kukla gösterisi gibi devinsel etkinliklerin sesi hissetme ve tanıma ile harfi yazma ve okuma aşamalarında kullanılabileceğini eklemişlerdir. Öğretmenler ayrıca, sınıf temelli katılım sürecine ilkokuma yazmaya, öğrenciye ve öğretmene mesafeli duran ailelerin de davet edilmesini önermişler; bu yolla ailelerin çocukları ve öğretmenle empati kurabileceklerini belirtmişlerdir. Sürecin olmazsa olmazı kabul edilen aile eğitimleri kapsamında ise kuramsal sunuların yerine örnek olaylarla zenginleştirilen, ihtiyaç ve çözüm temelli etkileşimli sunular önerilmiş, ilgili eğitimlerin sınıf içi aile gözlemleriyle desteklenmesi gerektiği vurgulanmıştır.

5.4. Katılım Sürecindeki Değişime İlişkin Aile Görüşleri

Katılım sürecindeki değişime ilişkin aile görüşlerini yansıtan bulgular, "Katılım Sürecine İlişkin Aile Görüşleri Rubriği"nden elde edilen verilere dayanmakta;

"Ailelerin ilkokuma yazma aile katılım programına ilişkin deneyimleri nelerdir?" sorusuna cevap aramaktadır.

Katılım programına yönelik uygulamanın başlamasından 45 gün sonrasında ve uygulamanın son haftasında olmak üzere iki kez kullanılan rubriğe ilişkin betimsel bulgular, Tablo 5.1'de yer almaktadır.

Tablo 5.1. *Katılım Sürecine İlişkin Aile Görüşleri Rubriği'ne ait betimsel bulgular*

		Katılım Süreci						**Katılım Sürecinin Okuma-Yazma Performansı Üzerindeki Etkisi**					
		Ailenin katılım sürecine uyumu		**Çocuğun katılım sürecine uyumu**		**Çocuğun katılım etkinliklerine ilişkin istekliliği**		**Aile katılım sürecinin okuma performansı üzerindeki etkisi**		**Aile katılım sürecinin yazma performansı üzerindeki etkisi**		**Rubrik Toplam Puanları**	
		Önce	**Sonra**	**Önce**	**Sonrsı**	**Öncsi**	**Sonra**	**Öncsi**	**Sonra**	**Önce**	**Sonra**	**Önce**	**Sonra**
Anne Adı	Tülay	2	3	2	3	2	4	3	4	2	2	11	16
	Buket	2	3	2	3	3	3	3	4	1	2	11	15
	Şengül	3	3	4	4	3	4	2	3	3	2	15	16
	Aslı	2	2	2	3	3	3	3	3	1	2	11	13
	Nilgün	3	3	4	4	3	4	3	4	2	2	15	17
	Gülay	2	2	1	2	2	2	1	3	1	2	7	11
	Bilge	3	3	3	3	3	4	3	4	2	2	14	16
	Ayla	2	3	2	3	3	4	3	4	2	2	12	16
	Makbule	3	3	3	3	3	4	3	4	1	2	13	16
	Sevda	2	3	2	3	3	4	3	4	2	3	12	17
	Handan	1	3	1	3	1	3	2	3	2	2	7	14
Düzeylerin Toplam Puanları		25	31	26	34	29	39	29	40	19	23		

Tablo 5.1'deki uygulama sonu puanları incelendiğinde, ailelerin görüşlerine göre, katılım sürecinin yazma performansı üzerindeki etkisine kıyasla okuma performansı üzerindeki etkisinin daha çok olduğu ortaya çıkmaktadır. Söz konusu bulgu, aile deneyimlerine ve öğretmen görüşlerine ilişkin nitel bulguları desteklemektedir. Ayrıca aileler göre, çocuklarının katılım sürecine kendilerinden biraz daha iyi uyum sağladığı söylenebilmektedir. Düzeylere ait toplam puanların en fazla 44 olabileceği göz önüne alındığında ise ailelerin gözünde çocukların katılım etkinliklerine ilişkin istekliliğinin oldukça yüksek olduğu görülmektedir.

Uygulamanın başındaki ve sonundaki puanlar, betimsel anlamda incelendiğinde katılım sürecinin okuma performansı üzerindeki etkisinin 11 puan, çocuğun etkinliklere ilişkin istekliliğinin 10 puan, katılım sürecine uyumunun 8 puan, aile katılım sürecine uyumunun 5 puan ve katılım sürecinin yazma performansı üzerindeki etkisinin 4 puan

arttığı görülmektedir. Başka bir ifadeyle olumlu yönde en çok değişen görüşün katılım etkinliklerinin okumaya katkısı üzerine olduğu; en az değişenin ise katılım etkinliklerinin yazma becerilerine katkısı üzerine olduğu ortaya çıkmaktadır.

Tablo 5.1'deki puanlar ailelere göre ele alındığında ise katılım sürecine ilişkin görüşleri olumlu yönde en çok değişenlerin sırasıyla Handan Hanım ile Tülay ve Sevda Hanımlar olduğu görülmektedir. Söz konusu betimsel bulgular, aile deneyimlerine ilişkin nitel bulguları ve günlüğe yansıyan araştırmacı deneyimlerini desteklemektedir. Görüşleri olumlu yönde en az değişen annenin ise Şengül Hanım olduğu fark edilmektedir. Bu bulgu, araştırmacının ilgili görüşlerini desteklemektedir:

> Katılım sürecine ilişkin görüşü en az değişen annenin Şengül Hanım olması, beni şaşırtmadı. Zaten başından beri oğlu Yunus'un okumayı ve kitapları çok sevdiğini, sevdiği beceriye ilişkin verilen etkinlikleri de başından sonuna ilgiyle yaptığını; uyum, isteklilik ve performans açısından pek de sorun yaşamadıklarını belirtiyordu. (A.G. 15.08.2021)

Katılım sürecine ilişkin aile görüşlerinin olumlu yönde değiştiği betimsel anlamda ortaya çıksa da uygulamanın başlarındaki aile görüşleri ile sonundakilerin istatistiksel anlamda farklılık gösterip göstermediği, kestirimsel testler yoluyla bulunabilmektedir. Bu doğrultuda gerçekleştirilen Wilcoxon İşaretli Sıralar testinin sonuçları, Tablo 5.2'de yer almaktadır.

Tablo 5.2. *Katılım sürecine ilişkin aile görüşlerindeki değişimi gösteren Wilcoxon İşaretli Sıralar testi sonuçları*

Uygulama Başı-Uygulama Sonu	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	0	0.00	0.00	-2.95	0.00
Pozitif Sıra	11	6.00	66.00		
Eşit	0				

Tablo 5.2 göz önüne alındığında, katılım sürecine ilişkin aile görüşlerinin uygulama sonundaki görüşler lehine istatistiksel anlamda farklılık gösterdiği anlaşılmıştır ($z= -2.95$, $p<0.05$). Söz konusu farkın etki büyüklüğünü ortaya çıkarmak için "r" etki değeri bulunmuştur. Bu değer ($r=0.6$) göz önüne alındığında, test sonucunun geniş düzeyde bir etkiye sahip olduğu söylenebilmektedir. Ayrıca eta-kare değeri ($\eta^2=0.77$) kapsamında, söz konusu etkinin toplam varyansın %77'sini açıkladığı da görülmektedir.

Tüm bu bulgular ışığında, ailelerin uygulama sona ererken sürece ilişkin daha olumlu görüşlere sahip olduğu ortaya çıkmaktadır. Bu kapsamda ailelerin gözünde, kendileri ve çocukları bakımından katılım sürecinin olumlu yönde değişip, geliştiği söylenebilmektedir. Söz konusu bulgu, aile deneyimlerine ilişkin nitel bulguları ve özellikle ev temelli katılım deneyimleri kapsamındaki *"dönüşüm"* temasını desteklemektedir.

5.5. İlkokuma Yazma Aile Katılım Programının Okuma Becerilerine Etkisi

İlkokuma yazma aile katılım programının okuma becerilerine etkisini ortaya çıkaran bulgular, "Okuma Becerileri Değerlendirme Formu"ndan elde edilen verilere dayanmakta; *"Aile katılım programı, ilkokuma yazma becerilerinin geliştirilmesinde etkili midir?"* sorusuna cevap aramaktadır.

Programın okuma becerilerine etkisi, akıcı okuma ile okuduğunu anlama becerileri kapsamında ele alınmakta; akıcı okumaya ilişkin okuma hızı puanları ve sözcük tanıma puanlarından, okuduğunu anlamaya ilişkinse temel ve ileri düzey anlama puanlarından yararlanılmaktadır. Söz konusu puanların deney ve kontrol gruplarındaki dağılımı Tablo 5.3'te yer almaktadır.

Tablo 5.3. *Akıcı okuma ve okuduğunu anlamaya ilişkin deney ve kontrol grubu puanları*

	Öğrencinin Adı	Okuma Hızı Puanı	Sözcük Tanıma Puanı	Temel Düzey Anlama Puanı	İleri Düzey Anlama Puanı	Toplam Anlama Puanı
DENEY GRUBU	Sabahattin	42	95	15	20	35
	Ufuk	47	97	15	20	35
	Yunus	49	97	15	20	35
	Aysun	46	98	15	20	35
	Nazan	46	97	15	20	35
	Erkan	49	100	15	20	35
	İrem	44	99	15	20	35
	Güler	63	95	15	20	35
	Selin	59	99	10	20	30
	Ahmet	56	94	15	20	35
	Melis	56	95	10	20	30

Tablo 5.3. (Devam) *Akıcı okuma ve okuduğunu anlamaya ilişkin deney ve kontrol grubu puanları*

	Öğrencinin Adı	Okuma Hızı Puanı	Sözcük Tanıma Puanı	Temel Düzey Anlama Puanı	İleri Düzey Anlama Puanı	Toplam Anlama Puanı
KONTROL GRUBU	Beyza	23	82	15	20	35
	Hüseyin	53	91	5	0	5
	Tuğçe	41	94	15	20	35
	Ela	62	93	15	20	35
	Yeliz	29	92	15	20	35
	Dündar	34	94	10	20	30
	Emel	37	95	15	0	15
	Arda	39	93	5	20	25
	Melih	39	93	15	0	15
	Berfin	59	91	5	20	25
	Mehmet	33	94	10	10	20

Tablo 5.3 incelendiğinde, deney grubunda okuma hızı puanı en yüksek olan öğrencinin Güler, en düşük olanın ise Sabahattin olduğu, sözcük tanıma puanı en yüksek olan öğrencinin Erkan, en düşük olanın ise Ahmet olduğu görülmektedir. Temel düzey anlamaya ilişkin en düşük puanı Selin ve Melis almış, deney grubundaki tüm öğrenciler, ileri düzey anlamaya ilişkin tam puan almıştır.

Okuma hızı puanları bakımından deney ve kontrol gruplarını karşılaştırmak için bağımsız gruplar-t testi kullanılmıştır. Testin sonuçları, Tablo 5.4'te yer almaktadır.

Tablo 5.4. *Okuma hızı puanlarının deney ve kontrol gruplarına göre bağımsız gruplar-t testi sonuçları*

Grup	N	$\bar{x}$	S	sd	t	p
Deney	11	50.64	6.79	20	2.32	0.03
Kontrol	11	40.82	12.30			

Tablo 5.4'e göre, okuma hızı puanları gruplara göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir ($t(20)=2.32$, $p<0.05$). Başka bir ifadeyle deney grubunun ($\bar{x}=50.64$), kontrol grubundan ($\bar{x}=40.82$) daha hızlı okuyabildiği görülmektedir.

Söz konusu farkın etki büyüklüğünü ortaya çıkarmak için "r" etki değeri bulunmuştur. Bu değer ($r=0.44$) göz önüne alındığında, test sonucunun orta düzeyde bir etki büyüklüğüne sahip olduğu söylenebilmektedir. Ayrıca eta-kare değeri ($\eta^2=0.66$) kapsamında, söz konusu etkinin toplam varyansın %66'sını açıkladığı da görülmektedir.

Sözcük tanıma puanları bakımından deney ve kontrol gruplarını karşılaştırmak için Mann Whitney-U testi kullanılmıştır. Testin sonuçları, Tablo 5.5'te yer almaktadır.

Tablo 5.5. *Sözcük tanıma puanlarının deney ve kontrol gruplarına göre Mann Whitney-U testi sonuçları*

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney	11	16,64	183.00	4.00	0.00
Kontrol	11	6.36	70.00		

Tablo 5.5 incelendiğinde, sözcük tanıma puanlarının gruplara göre istatistiksel anlamda farklılık gösterdiği ortaya çıkmaktadır ($U=4.00$, $p<0.05$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında ise deney grubunun (16.64) kontrol grubuna göre (6.36) sözcükleri daha iyi tanıdığı söylenebilmektedir.

Söz konusu farkın etki büyüklüğünü ortaya çıkarmak için "r" etki değeri hesaplanmıştır. "r" etki değeri ($r=0.8$) göz önüne alındığında, test sonucunun geniş düzeyde bir etkiye sahip olduğu söylenebilmektedir. Ayrıca eta-kare değeri ($\eta^2=0,89$) kapsamında, söz konusu etkinin toplam varyansın %89'unu açıkladığı da görülmektedir.

Okuma hızı ve sözcük tanıma puanlarından elde edilen istatistiksel bulgular; aile katılım programı uygulamalarına katılan deney grubu öğrencilerinin katılmayan kontrol grubu öğrencilerinden daha akıcı okuduklarını göstermektedir. Söz konusu bulgu, programın akıcı okumaya katkı sağladığına yönelik aile ve öğretmen görüşlerini destekler niteliktedir.

Temel düzey okuduğunu anlama puanları bakımından deney ve kontrol gruplarını karşılaştırmak için Mann Whitney-U testi kullanılmıştır. Testin sonuçları, Tablo 5.6'da yer almaktadır.

Tablo 5.6. *Temel düzey anlama puanlarının deney ve kontrol gruplarına göre Mann Whitney-U testi sonuçları*

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney	11	13.27	146.00	41.00	0.12
Kontrol	11	9.73	107.00		

Tablo 5.6'da yer alan bilgilere göre, temel düzey anlama puanları gruplara göre istatistiksel anlamda farklılık göstermemektedir ($U=41.00$, $p>0.05$). Ancak, sıra

ortalamaları dikkate alındığında, deney grubunun (13.27) kontrol grubuna göre (9.73) temel düzey okuduğunu anlama sorularına daha iyi yanıt verdiği söylenebilmektedir.

İleri düzey okuduğunu anlama puanları bakımından deney ve kontrol gruplarını karşılaştırmak için Mann Whitney-U testi kullanılmıştır. Testin sonuçları, Tablo 5.7'de yer almaktadır.

Tablo 5.7. *İleri düzey anlama puanlarının deney ve kontrol gruplarına göre Mann Whitney-U testi sonuçları*

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney	11	13.50	148.50	38.50	0.03
Kontrol	11	9.50	104.50		

Tablo 5.7 göz önüne alındığında, ileri düzey anlama puanlarının gruplara göre, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir ($U=38.50$, $p<0.05$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında, deney grubunun (13.50) kontrol grubuna göre (9.50), ileri düzey okuduğunu anlama sorularına daha iyi yanıt verdiği ortaya çıkmaktadır.

Söz konusu farkın etki büyüklüğünü ortaya çıkarmak için "r" etki değeri hesaplanmıştır. "r" etki değeri ($r=0.46$) göz önüne alındığında, test sonucunun orta düzeyde bir etki büyüklüğüne sahip olduğu söylenebilmektedir. Ayrıca eta-kare değeri ($\eta^2=0,68$) kapsamında, söz konusu etkinin toplam varyansın %68'ini açıkladığı da görülmektedir.

Toplam anlama puanları bakımından deney ve kontrol gruplarını karşılaştırmak için de Mann Whitney-U testinden yararlanılmıştır. Testin sonuçları, Tablo 5.8'de yer almaktadır.

Tablo 5.8. *Toplam anlama puanlarının deney ve kontrol gruplarına göre Mann Whitney-U testi sonuçları*

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney	11	14.55	160.00	27.00	0.01
Kontrol	11	8.45	93.00		

Tablo 5.8 incelendiğinde, toplam anlama puanlarının gruplara göre istatistiksel anlamda farklılık gösterdiği ortaya çıkmaktadır ($U=27.00$, $p<0.05$). Sıra ortalamaları

dikkate alındığında, deney grubunun (14.55) kontrol grubuna göre (8.45) okuduğunu daha iyi anladığı söylenebilmektedir.

Söz konusu farkın etki büyüklüğünü ortaya çıkarmak için "r" etki değeri hesaplanmıştır. "r" etki değeri (r=0.53) göz önüne alındığında, test sonucunun geniş düzeyde bir etkiye sahip olduğu söylenebilmektedir. Ayrıca eta-kare değeri (η^2=0,73) kapsamında, söz konusu etkinin toplam varyansın %73'ünü açıkladığı da görülmektedir.

Okuduğunu anlama puanlarından elde edilen istatistiksel bulgular; program uygulamalarına katılan deney grubu öğrencilerinin okuduklarını, katılmayan kontrol grubu öğrencilerine göre daha iyi anladıklarını göstermektedir. Söz konusu bulgu, programın okuduğunu anlamaya katkı sağladığına yönelik aile ve öğretmen görüşlerini destekler niteliktedir.

5.6. İlkokuma Yazma Aile Katılım Programının Yazma Becerilerine Etkisi

İlkokuma yazma aile katılım programının yazma becerilerine etkisini ortaya çıkaran bulgular, "yazma formu" ile "Yazma Becerileri Değerlendirme Rubriği"nden elde edilen verilere dayanmakta; *"Aile katılım programı, ilkokuma yazma becerilerinin geliştirilmesinde etkili midir?"* sorusuna cevap aramaktadır.

Programın yazma becerilerine etkisi, dikte ederek yazmaya dayalı bir şekilde incelenmiştir. Bu bakımdan *harflerin büyüklüğü, satır aralığında yazma, harfler* ve *sözcükler arasında uygun boşluk bırakma* ile *harflerin yazım biçimi* gibi okunaklılıkla ilgili ölçütlerin yanında; *noktalama işaretlerinin kullanımı, sözcüklerin doğru yazımı, sözcüklerin eksiksiz yazımı* gibi dikte etmeyle ilişkili ölçütler de gözetilmiştir. Değerlendiricilerin her bir ölçüte ilişkin puan ortalamalarını yansıtan Tablo 5.9, aşağıda yer almaktadır.

Tablo 5.9. *Yazma becerilerine ilişkin deney ve kontrol grubu puanları*

	Öğrenci	Harflerin büyüklüğü	Satır aralığında yazma	Harfler arasındaki boşluk	Sözcükler arasındaki boşluk	Harflerin yazım biçimi	Noktalama işaretlerinin kullanımı	Sözcükleri doğru yazma	Sözcükleri eksiksiz yazma	Toplam Puan
Deney Grubu	İrem	4	3	3.66	2	2.33	4	3.33	4	26.32
	Yunus	2	3.66	4	4	3	4	2.66	4	27.32
	Aysun	2	4	3.33	3	2.66	4	4	4	26.99
	Erkan	2.33	3	3.66	4	2.33	3	2.66	4	24.98
	Güler	3.33	4	4	2.66	3	4	3.33	4	28.32
	Melis	3.33	2.66	4	4	2.33	4	3	3.66	26.98
	Ahmet	2.33	3.33	3	3	2.66	4	3	4	25.32
	Nazan	1.66	2	3.66	4	2.33	3	3.33	4	23.98
	Selin	1.33	2.66	4	4	2.33	4	3	4	25.32
	Ufuk	2.66	3	3	2.33	2	3	3	4	22.99
	Sabahattin	2.33	3.33	4	3	1.66	4	2.33	3.66	24.31
	Ara Toplam	**27.3**	**34.64**	**40.31**	**35.99**	**26.33**	**41**	**33.64**	**43.32**	**282.83**
Kontrol Grubu	Arda	4	1.66	3.66	3	3.33	2	3.33	4	24.98
	Beyza	2	1.66	4	3	1.33	4	3	3.66	22.65
	Berfin	2.66	2.33	3	3.33	3	1.33	2.66	4	22.31
	Dündar	2	3.33	4	3.66	2.33	4	2.66	4	25.98
	Emel	2.33	3.33	4	3.66	3	4	2.66	4	26.98
	Ela	3	4	1.66	3	3	4	3.33	4	25.99
	Melih	3	2.66	4	4	2.33	3.33	3	4	26.32
	Mehmet	2	1.33	3	1	1	1.66	1	2	12.99
	Hüseyin	2.66	2	3	3.33	3	4	2.66	2.66	23.31
	Tuğçe	2.66	4	4	3.33	3	4	2.66	4	27.65
	Yeliz	3.66	3.66	4	4	3	1.33	3.33	4	26.98
	Ara Toplam	**29.97**	**29.96**	**38.32**	**35.31**	**28.32**	**33.65**	**30.29**	**40.32**	**266.14**
	Toplam	**57.27**	**64.6**	**78.63**	**71.3**	**54.65**	**74.65**	**63.93**	**83.64**	

Tablo 5.9 incelendiğinde, yazma becerilerine ilişkin en yüksek puana sahip deney grubu öğrencilerinin Güler ve Yunus olduğu, en düşük puanları ise Ufuk ile Nazan'ın aldığı görülmektedir. Deney grubunun tamamı göz önüne alındığında ise en yüksek puanların "sözcükleri eksiksiz yazma" ile "noktalama işaretlerinin kullanımı" ölçütlerinden; en düşüklerinin ise "harflerin yazım biçimi" ve "harflerin büyüklüğü" ölçütlerinden alındığı fark edilmektedir.

Yazma becerileri toplam puanları bakımından deney ve kontrol gruplarını karşılaştırmak için Mann Whitney-U testi kullanılmıştır. Testin sonuçları, Tablo 5.10'da yer almaktadır.

Tablo 5.10. *Yazma becerisi puanlarının deney ve kontrol gruplarına göre Mann Whitney-U testi sonuçları*

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney	11	12.64	139.00	48.00	0.41
Kontrol	11	10.36	114.00		

Tablo 5.10 göz önüne alındığında, yazma becerilerine ilişkin puanların deney ve kontrol gruplarına göre anlamlı farklılık göstermediği ortaya çıkmaktadır ($U=48.00$, $p>0.05$). Sıra ortalamaları, deney grubunun (139.00) kontrol grubuna göre (114.00) daha iyi yazdığını gösterse de istatistiksel anlamda kayda değer bir farklılık olmadığı görülmektedir. Söz konusu bulgu, katılım programının yazma becerilerine pek de katkı sağlamadığını belirten aileleri, öğretmenleri ve araştırmacıyı desteklemektedir.

6. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Aile katılım programının paydaşlara nasıl yansıdığını açıklayan ve ilkokuma yazma becerilerine etkisini belirleyen araştırmaya ait sonuçlar, bu bölümde yer almaktadır. Söz konusu sonuçlar; ilgili alanyazın sonuçlarıyla, araştırma ön bölümünün programı geliştirme-deneme aşamasından elde edilen sonuçlarla ve araştırmacı deneyimleriyle karşılaştırılıp, ilişkilendirilerek tartışılmaktadır. En sonunda ise araştırma sonuçları göz önüne alınarak; *a) uygulayıcılara, b) karar vericilere* ve *c) araştırmacılara* öneriler verilmektedir.

6.1. Sonuç

Araştırmanının ön bölümünde, ihtiyaçlara dayalı bir şekilde geliştirilip denenen ilkokuma yazma aile katılım programının, tüm olumsuzluklara rağmen etkili ve verimli olduğu, paydaşlara birçok konuda katkı sağladığı ortaya çıkmıştır.

Tüm boyutları bütüncül olarak ele alındığında, ihtiyaçlara dayalı bir şekilde bilimsel yollarla denenerek geliştirilmiş olmasının, planlı-sistematik yollarla uygulanmasının ve bu yolla sınıf içi öğrenmeleri pekiştirmesinin; programın en ayırt edici özelliği olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca, ilkokuma yazma öğretimini destekleyerek, ilgili öğrenciler nezdinde sürecin verimliliğini yükselttiği; bu yollarla da sınıf öğretmenlerine destek sağladığı görülmüştür. Ailelere de ilkokuma yazmaya ilişkin doğrudan deneyim kazandırmış, süreç hakkında bilgilenmelerini sağlayarak, doğru bilinen yanlışların önünü almıştır. Bu yolla sürecin ne derece kritik ve önemli olduğunu deneyimleyen ailelerin öğretmen ve çocuklarıyla empati kurarak, onlara daha çok destek sağlamak istedikleri fark edilmiştir. Paydaşların görüşleri göz önüne alındığında, programı üç boyutuyla da deneyimleyen ailelerin ilkokuma yazma performanslarını ve bu doğrultudaki öğrenme ihtiyaçlarını keşfettikleri, çocuklarına ilişkin daha çok empati kurmaya başladıkları ortaya çıkmıştır. İlkokuma yazma amacına yönelik olarak aile ile çocuk arasında kurulan iletişim ve etkileşim sürecinin çocuğu ailesine daha çok yakınlaştırmıştır. Bu zorlu süreci tek başına geçirmediğini hisseden çocuğun hem ev temelli katılım sürecine hem de okuma-yazmaya daha çok güdülendiği, ilkokuma yazmaya yönelik geçirdikleri kaliteli ortak yaşantının başta okuma olmak üzere okuma-yazma becerilerine katkı getirdiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Ayrıca, aile katılım programı uygulamalarının başlangıcında uyum sorunu yaşayan aile ve çocukların zamanla sürece

alıştıkları görülmüş, ailelerin programa ilişkin görüşlerinin olumlu yönde değiştiği açığa çıkmıştır.

Yukarıdaki satırlarda paydaşlara yansımasına değinilen aile katılım programının boyutları arasında da birtakım belirleyici ilişkiler olduğu keşfedilmiştir. Bulgular göz önüne alındığında, diğer boyutların her ikisiyle de doğrudan belirleyici bir ilişki içine giren boyutun, aile eğitim toplantıları olduğu söylenebilmektedir. Bu boyut, ailelere kazandırdığı bilgi, farkındalık ve deneyimler aracılığıyla ev ve sınıf temelli katılım süreçlerinde belirleyici olmuştur. Diğer bir ilişkinin ise ev ve sınıf temelli katılım süreçleri arasında yaşandığı söylenebilmektedir. Ev temelli katılım deneyimlerinden yararlanan aileler, sınıf temelli katılım sürecini deneyimlemişler; sınıfta edindikleri öğretimsel ve duygusal deneyimlerini ev temelli katılım sürecine yansıtmışlardır. Covid-19 salgınının aile katılım program uygulamaları üzerinde, olumsuz anlamda belirleyici olduğuna ilişkin sonuçlara da ulaşılmıştır. Özellikle ev ve sınıf temelli katılım sürecinde kendisini hissettiren salgın; katılım sürecindeki olumsuzlukların temelini oluşturmuş, ilkokuma yazma aile katılım programının etkililik ve verimliliğine doğrudan zarar vermiştir. Salgının gölgesinde deneyimlenen söz konusu boyutlar, paydaşların ilkokuma yazma öğretimine ilişkin düşüncelerini şekillendirerek, katılım süreçlerine ilişkin önerilerde bulunmalarını sağlamıştır.

İlkokuma yazma aile katılım programına yönelik elde edilen genel sonuçların yanında, programı teşkil eden boyutlara ilişkin özel sonuçlara da ulaşılmıştır. Aile ve öğretmenlerden edinilen bulgulara göre, ev temelli etkinliklerin eğitsel anlamda nitelikli olduğu; öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun içeriklerin sınıf içi öğrenmeleri pekiştirecek şekilde uygulandığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, etkinliklerin yapısal anlamda da nitelik olduğu; yönerge ve değerlendirme bölümlerinin genel anlamda net, anlaşılır ve uygulanabilir bulunduğu, bu sayede çocuklarının gelişimi hakkında fikir sahibi olan ailelerin, onlar hakkında yansıtıcı düşünebildikleri ortaya çıkmıştır.

Öğrenci, aile ve öğretmenden oluşan tüm paydaşların ev temelli etkinlikleri genel anlamda beğendikleri; birlikte performans sergilenen oyun temelli, rekabete ve yaratıcılığa dayalı, çizme ve boyama ile kesme ve yapıştırma uygulamalarını içeren etkinliklerde daha çok eğlenildiği fark edilmiştir.

Yukarıda bahsi geçen nitelikler nedeniyle tüm paydaşlar, ev temelli katılım etkinliklerini ödevlerden üstün tutmuşlar; özellikle öğrenciler, aileleriyle ortak zaman geçirdikleri, dönüt-düzeltme alabildikleri ve eğlenerek öğrendikleri için bu etkinliklere

öncelik tanımışlardır. Aile ve öğretmenlerden edinilen bulgulara göre; salgın süreci, kayıt alma prosedürü ve uygulama güçlükleri nedeniyle birçok olumsuzluğun da yaşandığı görülmüştür. Salgın ve buna bağlı olarak yaşanan yarı ve tam zamanlı çevrimiçi eğitim süreci, ev ödevlerinde önemli bir artışa neden olmuştur. Bu da ailelerin artan ev içi sorumlulukları ve iş yoğunluklarıyla birleşince, ev temelli katılıma ayrılan sürenin kısalmasına ve etkinliklerin bazı zamanlarda geç teslim edilmesine yol açmıştır. Aile ve öğrenci deneyimlerine dayanan bulgular; video ve ses kaydı alınırken paydaşların heyecanlandığını, dikkatlerinin dağılması nedeniyle performanslarının etkilendiğini ve zaman kaybı yaşadıklarını göstermiştir. Ayrıca, bazı öğrencilerin başlarda etkinliklere karşı isteksiz olduğu, etkinlikleri yavaş yaptıkları, özellikle yazmaya dayalı etkinliklerde güçlük yaşadıkları, dönüt ve düzeltmelere karşı kayıtsız kaldıkları ve bu etkinliklerden kaçındıkları ortaya çıkmıştır. Ailelerden elde edilen bulgular ise uygulamaların başında yaşanan olumsuzlukların genel anlamda öğrencinin yazıbirim-sesbirim ilişkisi kuramamasından ve sesleri çatamamasından kaynaklandığını göstermiştir. Öğrencilerin deneyimi arttıkça, aile ve çocuklarının ev temelli katılım sürecine daha çok uyum sağladıkları ve bu doğrultuda ilgili olumsuzların azaldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Aile ve öğretmenlerden edinilen bulgular göz önüne alındığında, aile katılım programı özelinde ev temelli etkinliklerin yazma becerisinden çok okuma becerisine katkı sağladığı ortaya çıkmıştır. En çok akıcı okumaya katkı sağlandığı; bu kapsamda, katılım etkinliklerinin ses tanıma-ayırt etme, harfi yazma-okuma ile seslerin çatımından başlayarak, sözcüğü tanıma ve noktalama işaretlerine uyarak hızlı okumaya kadar birçok beceriye hizmet ettiği görülmüştür. Paydaşlara göre yazma becerisine sınırlı katkı getiren ev temelli katılımın az da olsa noktalama işaretlerine ve imlâ kurallarına uygun bir şekilde hızlı yazabilmeye destek olduğuna ulaşılmıştır. Bunların yanında, ev temelli katılım sürecinin öğrencileri duygusal bakımdan ve alışkanlıklar açısından da etkilediği fark edilmiştir. Ailelerin gözünden çocuklarının kendilerini değerli hissetmeye başladığı, özgüvenlerinin arttığı, okuma ve yazmayı öğrendikçe katılıma ilişkin daha çok güdülendikleri görülmüştür. Öğrencilerin sorumluluk duygusu kazandıkları, planlı ve sistemli çalışma alışkanlığı edinerek etkinlikler üzerinden kendi gelişimlerini takip edebildikleri, hatalarından ders çıkarabildikleri deneyimlenmiştir.

Aile eğitim toplantılarının sunuşsal ve içeriksel anlamda ilgi çekici olduğu, paydaşların toplantıları genel anlamda etkili buldukları saptanmıştır. Örneklerle

somutlaştırılan eğitimlerin açık ve anlaşılır bir hal aldığı, oturumların ihtiyaç duyulan zamanlarda, katılımcıları sıkmayarak verimli bir şekilde gerçekleştirildiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, okuma-yazmada pozisyon almaya, okul çağı çocuklarının gelişim özellikleri ve bireysel farklılıklara ve çocuk kitaplarının seçimine ilişkin konuların aileler tarafından ilgi gördüğü ortaya çıkmıştır. Aile ve öğretmen görüşleri dikkate alındığında, eğitimler aracılığıyla ailelerin gelişim özellikleri ve bireysel farklılıklara ilişkin farkındalıklarının geliştiği, ilkokuma yazmanın amacı ve öğrenme ihtiyaçlarına ilişkin bilgilendikleri ve bu doğrultuda çocuklarına karşı gerçekçi beklentiler içine girdikleri görülmüştür.

Ses Esaslı Cümle Yöntemi'ni eğitim toplantıları aracılığıyla yakinen tanımaya başlayan ailelerin, ilkokuma yazma öğretimine ilişkin doğru bildikleri yanlışların farkına vardıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ailelerin sadece yönteme ilişkin farkındalık kazanmadıkları, özellikle akıcı okumanın neliğine ilişkin bilinçlendikleri ve hızlı okumadan ne farkı olduğunu keşfettikleri; okuma-yazmada pozisyon alma, kalemi doğru tutma ile uygun kitap seçimine ilişkin bilgilendikleri fark edilmiştir. Bulgulara göre aileler, eğitim toplantılarından elde ettikleri bilgi, farkındalık ve deneyimleri ev temelli katılım sürecine yansıtmışlar; bu yolla çocuklarının bireysel özellikleri ve ihtiyaçlarını göz önüne alarak, etkinlikler sırasında onların seviyesine inmeye çalışmış, empatik iletişim kanalları oluşturmayı denemişlerdir. Özellikle dönüt-düzeltme verme, etkili pekiştireç kullanıma, okuma-yazmada pozisyon alma ile kalemi doğru tutma konularında öğrendiklerini ev temelli katılım etkinlikleri aracılığıyla çocuklarına yansıtmaya çalışmışlardır. Eğitim toplantıları ayrıca, düzenli katılım göstermeseler de öğretmenlere unuttuklarını hatırlatmış, bildiklerini de pekiştirmiştir.

Paydaşların deneyim ve görüşleri dikkate alındığında, aileler ve çocuklarının sınıf temelli katılım sürecine eğlenerek hazırlandıkları, sesi hissetme aşamasına ilişkin prova yapıp, örnek videolar izledikleri ortaya çıkmıştır. Bu süreçte, sesin nasıl hissettirileceğine ilişkin ipucu veren ve genel anlamda ailelerine destek sağlayan çocuklar, aileleriyle kaliteli ortak zaman geçirmiştir. Katılım gösteren ailelerin dersin nasıl geçtiğini anlamadıkları açığa çıkmıştır. Kendileri için unutulmaz bir anıya dönüşen süreçte, öğrencilerin derse katılarak söz almalarını ve ilgili harfi sesletip, yazar hale gelmelerini olumlu bulmuşlardır. Tam zamanlı çevrimiçi eğitimin sınıf temelli katılımı da etkilediği, bu sebeple derslikte katılım gösteremeyen ailelerin harfin yazımına anında dönüt-düzeltme verememe, öğrencilerle birebir etkileşim kuramama ve yönergelere

istendik tepki alamama gibi olumsuz deneyimler yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Bunlara bağlı olarak da sınıf yönetimiyle ilgili bazı güçlükler yaşandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Sınıf temelli katılım gösteren ailelerin hazırlık aşamasından katılımın sonuna kadar farklı duygusal deneyimler geçirdiği, daha doğru bir ifadeyle duygu durumlarında olumlu yönde dönüşüm yaşandığı söylenebilmektedir. Katılım öncesinde büyük heyecan duyan ailelerin genel anlamda sınıf yönetiminde ve çevrimiçi teknik süreçlerde güçlük yaşama, ilgili ses ve harfi öğretememe endişesi yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Söz konusu heyecan ve endişenin katılımla birlikte azaldığı; öğrencilerin derse katılması ve ilgili sesi öğrenmeleriyle birlikte ailelerin keyif almaya ve tatmin hissetmeye başladıkları, dersin bitiminde ise ailelerin rahatladıkları, mutluluk ve gurur duydukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu mutluluk ve gurura çocukların da ortak olduğu, bazılarının ailesini sürekli sınıfta görmek istediği de fark edilmiştir.

Sınıf temelli katılım amaçlarına paralel olan birtakım sonuçlara da ulaşılmıştır. Bu kapsamda, eğitimler ve ev temelli katılımlar yoluyla öğrendiklerini sınıf içinde deneyimleme fırsatı yakalayan ailelerin, ilkokuma yazma sürecini daha yakından tanıdıkları, sürecin zorluğunu deneyimleyerek öğretmenle empati kurdukları ortaya çıkmıştır. Söz konusu deneyimle birlikte öğretmenlere daha çok saygı duyup, değer vermeye başladıklarını belirten aileler, ödevler ve ev temelli katılım etkinlikleri yoluyla sürece daha çok destek vereceklerini iddia etmişlerdir. Öğretmenlerin de sınıf temelli katılım sürecini beğendikleri, katılım etkinliklerini diğer ders ve ailelere de yaygınlaştırmak istedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Paydaşlardan edinilen bulgulara göre, annelerini sınıfta ilgili sesi öğretirken gören çocukların, onları sürecin ayrılmaz bir parçası olarak kabul ettikleri, böylece hem okuma-yazmaya hem de ev temelli etkinliklere güdülendikleri ortaya çıkmıştır.

Aile katılım programına ilişkin olumlu ve olumsuz deneyimler, ilkokuma yazmaya aile katılımına yönelik ideallerin şekillenmesini sağlamıştır. Paydaşlardan edinilen bulgular dikkate alındığında, ideal bir aile katılımının evde ve sınıfta gerçekleştirilmesi, ayrıca aile eğitimleriyle de desteklenmesi gerektiği açığa çıkmıştır. İhtiyaçlara dayalı bir şekilde bilimsel yollarla hazırlanan katılım sürecinin aileyi sürecin ortağı haline getirerek, öğrencinin okuma-yazma başarısını ve sürece ilişkin özgüvenini artırması hedeflenmelidir. Öğretmenin destekleyici tavrı ile üniversite-okul iş birliğine dayanması gereken ideal katılımın, okula ve sürece mesafeli duran aileleri de sürece katması beklenmelidir. Bahsi geçen niteliklerin yanında, katılımın boyutlarına ilişkin

ideallerin de belirlendiği ortaya çıkmıştır. Bu kapsamdaki bulgulara göre, ev temelli katılımların sınıf içi öğrenmeleri pekiştirici olması ve öğretim takvimiyle paralel gerçekleşmesi gerektiği görülmüş; birlikte yaparak yaşayarak öğrenmeye fırsat vermesinin, oyun temelli ve yaratıcı etkinliklere dayanmasının önemli olduğu ortaya çıkmıştır. Aile eğitimlerinin ihtiyaç duyulan konulara yönelik olarak en uygun zamanda, etkileşimli ve uygulamalı gerçekleştirilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Bulgulara göre, sınıf temelli katılımın çocukla empati kurulabilmesi için öncelikli olarak mesafeli duran aileleri kapsaması ve aileyle çocuğunu sınıfta bir araya getiren ortak etkinliklere dayanması gerektiği açığa çıkmıştır.

Araştırmada, ilkokuma yazma aile katılım programına ilişkin paydaş deneyimleri kadar, programın ilkokuma ve yazma becerilerini nasıl etkilediği de önemli görülmüştür. Bu amaçla gerçekleştirilen denel işleme ait bulgular ele alındığında, ilkokuma yazma aile katılım programının okuma becerilerinin geliştirilmesinde, akıcı okuma açısından etkili olduğu ortaya çıkmıştır. Temel düzey okuduğunu anlama alt becerisi bakımından etkili olmayan programın, toplam anlama puanları dikkate alındığında ise okuduğunu anlama açısından etkili olduğu görülmektedir. Ancak, yazma becerilerinin geliştirilmesinde etkisiz kaldığı sonucuna da ulaşılmıştır.

6.2. Tartışma

Araştırmanın sonucunda, aile katılım programının ihtiyaçlara dayalı bir şekilde bilimsel yöntemlerle geliştirildiği, planlı ve sistematik şekilde uygulandığı ve bu yolla sınıf içi öğrenmelerin pekiştirildiği ortaya çıkmıştır. Paydaşların saptamalarına dayanan bu özellikler, programın en temel ve bir o kadar da ayırt edici nitelikleri arasında gösterilmiştir. Alanyazın incelendiğinde, söz konusu niteliklerin aile katılımlı okuma-yazma süreçlerinde aranan özellikler arasında yer aldığı görülmektedir. Kıvrak ve Yıldırım'ın (2020) yapmış oldukları araştırmada, verimsiz aile katılımının en büyük nedeninin aile ihtiyaçlarının göz önüne alınmaması olduğu ortaya çıkmıştır. Benzer şekilde Sağır (2022), ilkokuma yazma sürecinde velinin yeri ve önemini ele alan araştırmasında, aile desteğinin belli amaçlara uygun, doğru ve sistematik bir şekilde verilmesi gerektiği sonucuna ulaşmıştır. George (2009) da yapmış olduğu doktora tez araştırmasında, plansız katılım girişimlerinin ve bu süreçte paydaşlar arasında yaşanan rol ve sorumluluk karmaşasının, okuma-yazmaya aile katılımına engel olduğu saptanmıştır. Katılımın nasıl, hangi kapsamda ve ne amaçla gerçekleştirileceğine ilişkin

söz konusu belirsizlik; Cakiroglu ve Kuruyer'in (2012) öğretmen ve veli görüşlerine dayanan araştırmasında da gün yüzüne çıkmıştır. Katılımcılar, ilkokuma yazmaya aile katılımını önemli ve gerekli görmelerine rağmen, yeterli katılımın gerçekleşmediğini belirtmişler; bunun nedeninin ise ilkokuma yazmaya katılıma ilişkin bilgi eksikliğine bağlamışlardır. Tüm bu araştırmalar, ihtiyaçlara dayalı bir şekilde denenerek geliştirilip, sistematik ve planı bir yolla uygulanan aile katılım programını, alanyazın nezdinde de değerli kılmaktadır.

İhtiyaç odaklı katılım programını deneyimleyen aileler, süreç hakkında bilgilenerek doğru bildikleri yanlışların farkına varmışlardır. Bu yolla sürecin ne derece kritik ve önemli olduğunu deneyimleyen ailelerin, öğretmen ve çocuklarıyla empati kurarak, onlara daha çok destek sağlamak istedikleri ortaya çıkmıştır. Yurtbakan ve Yurtbakan'ın (2022) annelerin etkileşimli okuma uygulamalarına ilişkin deneyimlerini ele aldığı araştırmada, etkileşimli kitap okumanın ailelerde empati duygusunu geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu bakımdan, söz konusu bu iki araştırma sonucunun birbirini desteklediği söylenebilmektedir.

Katılım programı, ailelere doğru bildikleri yanlışları göstermekle kalmamış, ailelerin diğer paydaşlara ilişkin empati duygusu geliştirmesini sağlamış, kurduğu empatik iletişim kanalıyla da çocuğu ailesine daha çok yakınlaştırmıştır. Bu zorlu süreci tek başına geçirmediğini hisseden çocuk, hem ev temelli katılım sürecine hem de okuma-yazmaya daha çok güdülenmiş, ailesiyle geçirdiği kaliteli ortak yaşantı aracılığıyla okuma-yazma becerilerini geliştirmiştir. Bu sonuç, aile katılım programının paydaşların gözündeki bütünleştirici gücünü göstermektedir. Okuma-yazmaya aile katılımının bu güdüleyici ve bütünleştirici özelliğe sahip olduğunu vurgulayan Rowe (1991'den aktaran Clark, 2007a; 2007b) da katılım süreçleri sayesinde çocuğun okumaya karşı ilgisinin, tutumunun ve derse katılımının arttığını ortaya çıkarmıştır. Yine bu doğrultuda, araştırmalar göstermektedir ki aileleriyle haftada dört ile yedi kez etkileşimli okuma etkinliği yapan ya da okunulan kitaplar hakkında sohbet eden çocuklar, okumaya ilişkin daha olumlu tutum sergilemiş ve daha başarılı olmuşlardır (Silvern, 1985; Ramotowski ve Trepanier, 1977'den akt. Salıcı Ahioğlu, 2006). Araştırmanın ön bölümüne ait "programın geliştirilmesi ve denenmesi" aşamasında elde edilen sonuçlar, ana bölümdeki bu sonucu ve bahsi geçen araştırma sonuçlarını desteklemektedir. Ön bölümde de katılım etkinliklerinin paydaşları bir araya getirdiği, aile ve çocuğun birbirlerini tanımasına fırsat sağladığı ve bu yolla nitelikli ortak

yaşantılar oluşturduğu bulunmuştur. Okuma-yazmaya aile katılımının genel anlamda, aile-çocuk etkileşimini istendik yönde artırdığına (Moss, 2006), ihtiyaç duyulan desteği sağlayarak kaliteli ortak yaşantı ortamları sağladığına (Saracho, 1997; McMahon, 2015; Sağırlı, 2022) ilişkin birçok araştırma sonucu bulunmaktadır. Bazı araştırmalar ise bu ortamın okuma materyalleri ve cesaret verici iletişim kanallarıyla desteklenmesi sonucunda, okuma becerilerine katkı sağlandığını ortaya çıkarmıştır (Leichter, 1984; Morrow, 1993; Cochran Smith'den akt. Saracho, 1997). Akinrinmade, Ammani ve Zuilkowski'nin (2021) Covid-19 sürecindeki aile katılım deneyimlerini ele aldıkları araştırmada, kapanmanın tüm olumsuzluklara rağmen, okuma-yazma öğretimine katılan ailelerin çocuklarıyla daha iyi ilişkiler kurma fırsatı yakaladıkları görülmüştür.

Katılım programına ilişkin bu araştırmada, genel anlamda olumlu deneyimler yaşansa da paydaş deneyimlerinin süreç ilerledikçe dönüşüme uğradığı ortaya çıkmıştır. Farklı veri toplama araçlarından edinilen bulgular uyarınca, başlangıçta uyum sorunu yaşayan aileler ve çocukları zamanla sürece alışmışlar, ailelerin programa ilişkin görüşleri ise olumlu yönde değişmiştir. Bu sonuç, araştırmanın ön bölümünde gerçekleştirilen tekli durum çalışmasının sonuçlarını desteklemektedir. Söz konusu durum çalışmasında da aile ve çocukların ev temelli etkinlikler ile video-ses kayıtlarına uyum sağlamakta güçlük çektikleri; ancak süreç ilerledikçe etkinlik rutinlerine alışıp, keyif almaya başladıkları açığa çıkmıştır.

Ev temelli aile katılımı özelinde ise etkinliklerin eğitsel anlamda nitelikli olduğu; öğrenci ihtiyaçlarına uygun içeriklerin sınıf içi öğrenmeleri pekiştirecek şekilde uygulandığı sonucuna ulaşılmıştır. Ev temelli katılım sürecinin paydaşlar nezdindeki en ayırt edici niteliği olarak kabul edilebilecek ihtiyaç odaklılık ve pekiştiricilik, OECD (2017) raporunda da ele alınmıştır. PISA'nın yapmış olduğu araştırmada, ebeveynler, çocukların ihtiyaçları ve gelişimleriyle ilişkisi bulunmayan katılım süreçlerini engel olarak algılamışlardır (OECD, 2017).

Birlikte performans sergilenen oyun temelli, rekabete ve yaratıcılığa dayalı katılım etkinliklerinde daha çok eğlenen paydaşların, bu sebeple ev temelli katılım etkinliklerini ödevlerden üstün tuttukları görülmüştür. Özellikle öğrenciler, aileleriyle ortak zaman geçirdikleri, dönüt-düzeltme alabildikleri ve eğlenerek öğrendikleri için bu etkinliklere öncelik tanımışlardır. Oyun temelli ve otantik katılım etkinliklerinin okuma-yazma sürecindeki önemini vurgulayan Dewarle (2014), yüksek lisans tezinde okul tarafından sağlanan eğlenceli ve otantik katılım etkinliklerinin okuryazarlık sürecine

katkı getirdiğine ulaşmıştır. Planlı ve sistematik bir şekilde sunulan oyun temelli ve eğlenceli etkinliklere ilişkin ortaya çıkan iki araştırma sonucu da bu bakımdan birbirini desteklemektedir.

Katılım programının tamamında olduğu gibi ev temelli katılım sürecinde de genel anlamda olumlu deneyimler geçirilse de Covid-19 salgını hem paydaşlara hem de araştırmacıya zor anlar yaşatmıştır. Salgına bağlı olarak yaşanan yarı ve tam zamanlı çevrimiçi eğitim süreci, bulgulara göre, ev ödevlerinde önemli bir artışa neden olmuştur. Bu da ailelerin artan ev içi sorumlulukları ve iş yoğunluklarıyla birleşince, ev temelli katılıma ayrılan sürenin kısalmasına ve etkinliklerin bazı zamanlarda geç teslim edilmesine yol açmıştır. Araştırmacı günlüğü ve alan notlarına da yansıyan bu olumsuzluk, araştırmacı deneyimlerine göre tam zamanlı çevrimiçi eğitime geçilmesiyle birlikte daha da artmıştır. Yüz yüze eğitimin yarı zamanlı olarak gerçeklemesine bağlı olarak zaten artmış olan ev ödevleri, çevrimiçi eğitimin tam zamanlı hale gelmesiyle birlikte artık aile ve öğrenciler üzerinde büyük bir baskı ve bezginlik oluşturmaya başlamıştır. Vaka sayılarının da artmasıyla birlikte sağlıkçı ailelerin nöbet sayı ve süreleri artmış; bu sebeple söz konusu aileler, ev içi sorumluluklarından feragat eder hale gelmişlerdir. Bu süreçte araştırmacı, ev temelli etkinlikleri ailelerden teslim almanın yanında, etkinlikleri onlara ulaştırma kapsamında da güçlükler yaşamıştır. Tüm bu durumlar, ev temelli katılıma ayrılan süreyi kısaltsa da aile katılımının durmasına sebep olmamış; ancak ev temelli etkinliklerin bazen birikmesine ve araştırmacıya geç ulaştırılmasına yol açmıştır. Bu da araştırmacıya göre sürecin planlı ve sistematik ilerleyişine zarar vermiştir.

Ev içi sorumlulukların ve iş yoğunluğunun salgınla birlikte artmasına ve neticesinde ev temelli katılım sürecinin zarar görmesine ilişkin sonuçlar, alanda yapılan diğer araştırmaların sonuçlarıyla örtüşmektedir. Salgın sürecinden kaynaklı olmasa da ev içi sorumluluklar ve iş yoğunluğundan kaynaklanan zaman kısıtı ve yorgunluğun okuma-yazma katılımını engellediği ortadadır (Astone ve Mclanahan, 1991; Grolnick, vd., 1997; Pena, 2000; George, 2009; Ngorosho ve Lahtinen, 2010; Hornby ve Lafaele, 2011; Stacer ve Perrucci, 2014; AÇEV, 2017; OECD, 2017; Ardakoç, 2020; Zhang vd., 2020; Ribeiro vd., 2021; Avcı, Bahşi ve Demir, 2022). Akinrinmade, Ammani ve Zuilkowski (2021) ise Kuzey Nijerya'daki ebeveynlerin Covid-19 sürecindeki katılım deneyimlerini ortaya çıkardıkları araştırmalarında, salgının getirmiş olduğu ek meşguliyetler nedeniyle ebeveynlerin okuma öğretimine katılım gösteremediklerini ve

bundan da şikayetçi olduklarını bulmuşlardır. St Pierre, Ricciuti ve Rimdzius (2005) ise okuryazarlık programlarına aileler tarafından zaman ayrılmamasının, okuma-yazma becerilerinin gelişimini olumsuz etkilediğini ortaya çıkarmışlardır. Sağırlı (2022), ilkokuma yazma sürecinde velinin yeri ve önemini öğretmen görüşleriyle açıkladığı araştırmasında, verilen fazla ödevin katılım niteliğine zarar verdiği ve paydaşlarda bıkkınlık yarattığı sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuç, araştırmanın ev ödevleriyle ilgili sonucunu destekler niteliktedir.

Programın ev temelli katılım boyutunda yaşanan ve alanyazın tarafından desteklenen diğer bir olumsuzluk ise bazı öğrencilerin uygulamanın başlarında etkinliklere karşı isteksiz olması, etkinlikleri yavaş yapması, özellikle yazmaya dayalı etkinliklerde güçlük yaşaması, dönüt ve düzeltmelere karşı kayıtsız kalarak yazma etkinliklerinden kaçınmış olmalarıdır. Bu öğrencilerin uygulamaların başında isteksiz davranmalarının sebebi, özellikle yazıbirim-sesbirim ilişkisi kurmakta ve sesleri çatmakta yaşadıkları güçlüklerle açıklanmıştır. Paydaşlar tarafından *"uyum süreci"* kavramıyla açıklanan bu olumsuzluklardan bazıları Hoover Dempsey ve diğerleri (2001) tarafından da açığa çıkarılmıştır. Onlara göre, öğrenme eksiklikleri olan öğrenciler, başarısızlıklarının ortaya çıkmaması ve ailelerinden tepki görmemek için katılımdan kaçınabilmektedirler.

Ev temelli aile katılım sürecinin öğrencilere kazandırdıkları arasında duygusal deneyimler ile birtakım alışkanlıklar da yer almıştır. Paydaşlardan edinilen bulgulara göre, çocukların kendilerini değerli hissetmeye başladığı, özgüvenlerinin arttığı, sorumluluk duygusu kazandıkları, planlı ve sistemli çalışma alışkanlığı edinerek etkinlikler üzerinden kendi gelişimlerini takip edebildikleri, hatalarından ders çıkarabildikleri sonucuna ulaşılmıştır. Kıvrak ve Yıldırım'ın (2020) ilkokuma yazmaya aile katılımına yönelik öğretmen görüşlerini ele aldığı araştırmada, aile desteği alan öğrencilerin özgüvenlerinin arttığı ve bu doğrultuda okuma yazma becerilerinin de geliştiği ortaya çıkmıştır. Diğer araştırmalar ele alındığında ise aile katılımlı eğitimin öğrencinin kendilik algısını ve benlik saygısını geliştirdiği görülmektedir (Özcan ve Aydoğan, 2014; Aktepe, 2018). Özgüven artışına ilişkin sonuçlar bakımından, sözü geçen tüm araştırmaların birbiriyle örtüştüğü söylenebilmektedir. Sağırlı'nın (2022) gerçekleştirdiği araştırma ise öğrencilerin sorumluluk sahibi olarak planlı ve sistemli çalışması yönündeki sonuçları desteklemektedir. Öğretmen görüşlerine dayanan bu

araştırmada, ailelerin ev etkinliklerine planlı ve düzenli bir şekilde katılmasının öğrencinin bu yöndeki sorumluluğunu artıracağı ortaya çıkmıştır.

İlkokuma yazma aile katılım programının diğer bir boyutunu oluşturan aile eğitim toplantıları, sunuşsal ve içeriksel anlamda paydaşların ilgisini çekmiş ve genel anlamda etkili bulunmuştur. Bulgulara göre, örneklerle somutlaştırılan eğitimlerin açık ve anlaşılır bir hal aldığı, ihtiyaçlara göre hazırlanan oturumların ihtiyaç duyulan zamanlarda, katılımcıları sıkmayarak verimli bir şekilde gerçekleştirildiği sonucuna ulaşılmıştır. İhtiyaçlar doğrultusunda aile eğitimleri verilmesi gerektiği alanyazında da belirtilmektedir. Bu kapsamda Keçeli Kaysılı (2008), çalıştay ve eğitim seminerlerinin ailelerin ihtiyaçlarını karşılayacak ve anında uygulanabilecek şekilde düzenlenmesini önermiştir. Kıvrak ve Yıldırım (2020) ise araştırmalarında, ailelerin ihtiyaç duyduğu ve özellikle çocuklarıyla etkili iletişim kurmalarını sağlayacak eğitimlerin verilmesi gerektiği sonucuna varmışlardır. Goodall ve Vorhaus (2011), birçok ailenin çocuklarına evde destek sağlayacak kadar özgüven ve bilgi sahibi olmadığını ve bu nedenle açık, anlaşılır ve odaklı eğitimlere ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Araştırmacıların açık, anlaşılır ve odaklı eğitim beklentisinin programa ait aile eğitim toplantılarında karşılandığı, bulgularla desteklenmiştir. Ayrıca Spear ve diğerlerinin (2023) Covid-19 salgın sürecinde aile katılımına ilişkin gerçekleştirmiş oldukları araştırmada, öğrenme kaynakları ile öğretim yöntemleri hakkında bilgisi olmayan çoğu ailenin güç durumda kaldığı ve bu durumda yetersizlik hissettikleri ortaya çıkmıştır. Bu sonuç, ailelerin ihtiyaçlar doğrultusunda eğitilmesinin ne kadar gerekli olduğunu bir kez daha göstermektedir.

Araştırmanın ihtiyaç belirleme ve amaçlar listesi oluşturma aşamasında belirlenen eğitim konuları sayesinde, ailelerin gelişim özellikleri ve bireysel farklılıklara ilişkin farkındalıklarının geliştiği, ilkokuma yazmanın amacı ve öğrenme ihtiyaçlarına ilişkin bilgilendikleri, bu doğrultuda çocuklarına karşı gerçekçi beklentiler içine girdikleri görülmüştür. Bireysel farklılıklara ve ilgi alanlarına vurgu yapan Keçeli Kaysılı (2008), ailelerin bu özellikleri bilmesinin etkili bir katılım için şart olduğunu belirtmiştir. Bazı araştırmalar ise başta okuma-yazmaya katılım olmak üzere aile katılımının istendik yönde gerçekleşmesi için gelişim özellikleri hakkında bilgi sahibi olunması, bu doğrultuda süreçte aceleci davranılmaması, bunun yerine gerçekçi beklentiler içine girilmesi gerektiği sonucuna ulaşmıştır (Keçeli Kaysılı, 2008; Marjanovic Umek vd., 2015; Demir ve Ersöz, 2016). Kısacası; gelişim özelliklerini, bireysel farklılıkları ve ilgi

alanlarını bilmenin gerçekçi beklentiler geliştirmeye hizmet ettiği söylenebilmektedir. Çağdaş, Özel ve Konca (2016) ise çocuğunun gelişim düzeyi hakkında bilgi sahibi olan ailenin kendine daha çok güvendiğini ve bu yolla çocuklarının performansını daha iyi keşfedip, eksiklerini daha net görebildiğini ortaya çıkarmıştır. Bu bakımdan, araştırmanın ön bölümünde ortaya çıkan ilgili sonuçların da bahsi geçen araştırma sonuçlarıyla tutarlı olduğu söylenebilir.

Eğitim toplantılarının aileye yansımasının başka katkıları da olmuştur. Toplantılar sayesinde aileler, Ses Esaslı Cümle Yöntemi'ni yakinen tanımaya başlamış ilkokuma yazma öğretimine ilişkin doğru bildikleri yanlışların farkına varmışlardır. Bu kapsamda ailelerin özellikle akıcı okumanın neliğine ilişkin bilinçlendikleri ve hızlı okumadan farkını keşfettikleri; okuma-yazmada pozisyon alma, kalemi doğru tutma ile uygun kitap seçimine ilişkin de bilgilendikleri ortaya çıkmıştır. Ön bölümdeki durum çalışmasından elde edilen ve eğitimlerin güdüleyici ve farkındalık oluşturucu boyutuna vurgu yapan sonuç, ana bölümden elde edilen bu sonuçları destekler niteliktedir. Carter, Chard ve Pool (2009) ile Sağırlı (2022), yaptıkları araştırmalara dayanarak, ilkokuma yazma yöntemi hakkında ne kadar çok bilgi ve deneyime sahip olurlarsa, ailelerin katılıma ilişkin o kadar çok özgüven duyduğunu, katılım fırsatlarını o derece değerlendirdiklerini belirtmişlerdir. Ancak, Ekici Calın (2019) ile Bayat (2014), ailelerin ilkokuma yazma süreci ve Ses Esaslı Cümle Yöntemi'ne ilişkin yeterli bilgiye sahip olmadıklarını, bu durumun da sürece zarar verdiğini ortaya çıkarmışlardır. Bazı araştırma sonuçlarına göre aileler, ilkokuma yazma yöntem ve süreçlerine ilişkin bilgiye sahip değilse, sınıf içi öğrenmeleri destekleyici bir katılım süreci oluşturulamamakta, yetkin olmadığını düşünen aileler, katılımdan korkarak kendilerini geri plana çekebilmektedirler (George, 2009; Dewarle, 2014). Hatta, ailelerin okuma-yazmaya ilişkin yanlış yönlendirme ve öğretme girişimlerinin, sınıf içi öğrenmelerle tutarsızlık oluşturduğu, öğrencilerin de bu nedenle karmaşa yaşadığı, birçok araştırma tarafından ortaya çıkarılmıştır (Başar vd., 2015; Başar ve Tanış Gündüz, 2020; Erbasan ve Erbasan, 2020; Sağırlı, 2022). Yukarıda yer alan tüm araştırmalar, katılım programına yönelik araştırma sonuçlarını desteklemekle kalmamakta, uygulanan aile eğitim toplantılarının ne kadar önemli ve gerekli olduğunu da açıklamaktadır.

İlkokuma yazma aile katılım programının son boyutunu oluşturan sınıf temelli katılım süreci, salgının gölgesinde, çevrimiçi şartlar altında geçmiştir. Bu kapsamda, tam zamanlı çevrimiçi eğitimin sınıf temelli katılımı etkilediği, bu sebeple derslikte

katılım gösteremeyen ailelerin harfin yazımına anında dönüt-düzeltme verememe, öğrencilerle birebir etkileşim kuramama ve yönergelere istendik tepki alamama gibi olumsuz deneyimler yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Bu sonuçların aksine, araştırmanın ön bölümündeki durum çalışmasında, harfi yazma ve okuma ile dönüt-düzeltme vermeye ilişkin hatasız ve etkin aile katılımı sağlandığı saptanmıştır. Yarı zamanlı yüz yüze eğitim sürecinde bile katılımın sağlık önlemleri nedeniyle istendik şekilde gerçekleştirilemeyeceği ortadayken, tam zamanlı çevrimiçi eğitime geçilmesiyle birlikte tüm yol haritası değişmiştir. Sınıf temelli katılım, daha yapısal etkinlikler aracılığıyla çevrimiçi eğitime uyarlansa da araştırmanın ön bölümünde edinilen deneyimlerin çevrimiçi sürece tamamen aktarılamadığı söylenebilmektedir. Salgın, katılım şekli ve kapsamını değiştirmekle kalmamış; ailelerin ev içi sorumluluklarını, sağlıkçı ailelerin ise iş yoğunluklarını artırarak katılımcı sayısını da azaltmıştır. Katılımcı sayısının az olmasında, araştırmacının yüz yüze eğitimin tekrardan başlayacağı haberlerine inanarak beklemesi ve bu nedenle ses gruplarının sonuna yaklaşılması da etkili olmuştur.

Araştırmanın ana bölümünde yaşanan sınıf temelli katılım deneyimlerinin ön bölümdekilerle örtüşen ve farklılaşan tarafı ise ailelerin yaşadıkları duygu durumlarıdır. Katılım öncesinde heyecanlanan aileler, sınıf yönetiminde ve çevrimiçi teknik süreçlerde güçlük yaşama, ilgili ses ve harfi öğretememe endişesi yaşamışlardır. Heyecan ve endişeleri katılımla birlikte azalan aileler, öğrencilerin derse katılmasıyla birlikte keyif almaya ve tatmin hissetmeye başlamışlar, dersin bitiminde ise rahatlayarak, mutluluk ve gurur duymuşlardır. Araştırmanın ön bölümde, katılım öncesi bilgilendirilip yönlendirilen ailelerin buna rağmen, katılım sırasında da endişe duymaya devam ettikleri ve çekindikleri ortaya çıkmıştır. Bunun sebebi, onlarca öğrenciyle gerçek bir derslikte yüz yüze gelmekle ve daha az yapılandırılmış etkinlikler yoluyla derse katılmakla açıklanabilmektedir.

Denel işlem doğrultusunda edinilen bulgulara göre, ilkokuma yazma aile katılım programının hızlı okuma ve sözcük tanıma becerilerinin gelişimini olumlu yönde etkilediği görülmüştür. Bu kapsamda, programın akıcı okumanın gelişimine katkı sağladığı söylenebilmektedir. Bu nicel sonuç, paydaşlardan edinilen bulgular tarafından desteklenmektedir. Onlara göre aile katılım programı, okuduğunu anlamadan çok akıcı okumaya katkı getirmiş; bu kapsamda, ses tanıma-ayırt etme, harfi yazma-okuma, seslerin çatımı, sözcük tanıma ve noktalama işaretlerine uygun şekilde hızlı okuma gibi birçok beceriye yarar sağlamıştır. Benzeri bir sonuç, araştırmanın ön bölümünde de

ortaya çıkmıştır. O sürece katılan sınıf öğretmeni ve aileler; katılım etkinliklerinin ses farkındalığı, sesletim, işlek hece oluşturma ve akıcı okumaya katkı getirdiğini belirtmişlerdir. Tüm bu sonuçlar, alanyazından edinilen sonuçlarla genel anlamda örtüşmektedir.

Ebeveyn-çocuk etkileşimli okuma süreçlerini içeren Fast Start Programı'nın çocuklar üzerindeki etkisinin inceleyen Rasinski (1994), programın sözcük tanıma ve hızlı okuma becerilerini geliştirdiği sonucuna varmıştır. Bigozzi, Vettori ve Incognito (2023) tarafından gerçekleştirilen boylamsal araştırmada ise okul öncesi döneme ait yazıbirimsel farkındalık düzeyinin ev temelli okuma-yazma ortamının niteliği ile okuma hızı ve yazma doğruluğu arasındaki ilişkiye aracılık ettiği; ancak hatasız okuma becerisine aracılık etmediği ortaya çıkmıştır. Alanyazın incelendiğinde, okul öncesi ve ilkokul döneminde gerçekleştirilen aile katılım uygulamalarının sözcük tanıma becerisine katkı sağladığına ilişkin birçok araştırma sonucuna rastlanmaktadır (Rasinski, 1994; Senechal ve LeFevre, 2002; Niklas ve Schneider, 2013; Bindman vd., 2014; Crosby vd., 2014; Özen Altınkaynak, 2014; Skibbe, Behnke ve Justice, 2021). Ancak; Bigozzi, Vettori ve Incognito (2023) tarafından gerçekleştirilen boylamsal araştırmada, okul öncesi döneme ait yazıbirimsel farkındalık düzeyinin ev temelli okuma-yazma ortamının niteliği ile hatasız okuma becerisine aracılık etmediği de görülmektedir.

Denel işlem doğrultusunda edinilen bulgulara göre, temel düzey okuduğunu anlama alt becerisi bakımından etkisiz kalsa da ilkokuma yazma aile katılım programının genel anlamda, okuduğunu anlama becerilerinin gelişimini olumlu yönde etkilediği görülmüştür. Bu nicel sonuç, araştırmanın ön ve ana bölümünde yer alan paydaşların deneyim ve görüşleriyle de desteklenmektedir. Zhang ve diğerleri (2020) tarafından gerçekleştirilen yapısal eşitlik modellemesine dayalı araştırmanın sonucunda, ev temelli okuryazarlık ortamının okuduğunu anlamayı yordadığı ortaya çıkmıştır. Benzer şekilde, Büyüktaşkapu (2012), Iroegbu ve Igweike (2020) ile McMahon'un (2010) gerçekleştirmiş oldukları araştırmalarda da aile katılımının okuduğunu anlama becerisine katkı sağladığı görülmektedir. Okuduğunu anlama toplam puanları göz önüne alındığında etkili olduğu ortaya çıkan programın temel düzey okuduğunu anlama becerisi açısından etkisiz kalması; temel düzey anlama sorularının niteliğiyle ve denel işlem gruplarının performanslarıyla açıklanabilmektedir. Deney ve kontrol gruplarının yer aldığı tüm sınıflarda, okuma performanslarının beklenenden daha hızlı geliştiği gözlemlenmiştir. Bu bakımdan, dönemin sonunda belli bir okuma performansına ulaşan

öğrencilerin 5N1K gibi cevabını doğrudan metin içinde bulabilecekleri sorulara yüksek oranda doğru cevap vermeleri, şaşırtıcı olmamaktadır. Bunun yanında, okuduğunu anlama sorularından önce değerlendirme formundaki metnin bir kez de sessiz bir şekilde okutulması, doğru cevap oranını artırmıştır. Bahsi geçen bu durumların deney ve kontrol grubu performanslarını olumlu yönde birbirine yaklaştırdığı ve bu nedenle de grup puanları arasında istatistiksel anlamda farklılık oluşmadığı düşünülmektedir.

Okuma üzerindeki olumlu etkilerine rağmen, aile katılım programının yazma becerilerinin gelişimini olumlu yönde etkilemediği ortaya çıkmıştır. Söz konusu bu nicel sonuç, paydaşların deneyim ve görüşleriyle genel anlamda örtüşmektedir. Onlara göre yazma becerilerine sınırlı katkı sağlayan program, noktalama ve imlâya uygun olarak hızlı yazabilmeyi az da olsa desteklemiştir. Bunun aksine, ön bölümdeki paydaşlar, özellikle dikte etme becerilerine katkı getirildiğine ilişkin görüş bildirmişlerdir. Programın okuma becerilerinin aksine yazma becerilerine katkı sağlamamasının sebebi, öncelikle salgında ve çevrimiçi eğitim sürecinde aranmalıdır. Günlüğe ve alan notlarına yansıyan araştırmacı deneyimleri ile rubrik bulguları göz önüne alındığında, özellikle yazı okunaklılığının istendik seviyeye gelmediği söylenebilmektedir. Bunda tam zamanlı çevrimiçi eğitime geçilmesiyle birlikte artan ev ödevlerinin etkisi olduğu düşünülmektedir. Sınıf içinde tamamlanamayan etkinliklerin de ev ödevi olarak verilmesi, zaten küçük kas becerileri sınırlı olan öğrencileri yormaya başlamış; öğrenciler, yazma eyleminden iyice sıkılır hale gelmişlerdir. Ayrıca, öğrencilerin çevrimiçi derslerde, öğretmenlerinden anında dönüt-düzeltme alamaması ve ailelerinden aldıkları dönüt-düzeltmelerin öğretmenden aldıklarının yerini tutmaması; hem deney hem de kontrol grubunun yazı performanslarını vasatlaştırarak birbirine yaklaştırmıştır. Çevrimiçi derslerdeki zaman kısıtı, dönüt-düzeltme verme sorunsalı ve bunlara bağlı olarak ortaya çıkan düşük yazı performansları; salgın döneminde gerçekleştirilen araştırmaların sonuçlarına da yansımıştır (Skar, Graham ve Huebner, 2021; Susar Kırmızı ve Yurdakal, 2021; Karadağ Yılmaz ve Kalkan, 2022; Yılmaz, 2022; Tzivinikou vd., 2023). Yukarıda belirtilenler, en önemli sebep olarak düşünülse de ev temelli aile katılım etkinliklerinin, yapısı ve doğası gereği, uzun yazma uygulamalarına yer vermemesinin de belirleyici olduğu söylenebilmektedir. Ayrıca, dönemin başında kontrol grubu oluşturulurken yazma performanslarının göz önüne alınamamasının gruplar arasında anlamlı fark çıkmamasında rol oynadığı da düşünülmektedir.

Yazmadaki gelişim sınırlılığının aksine, okuma becerilerindeki hızlı gelişim gözden kaçmamıştır. Öğretmenler, ev temelli etkinlikler aracılığıyla katılım programının okumayı hızlandırdığını belirtmiş olsa da deney ve kontrol grubunu teşkil eden tüm sınıflarda, okuma performanslarının beklenenden daha hızlı geliştiği gözlemlenmiştir. Öğretmenlerin özellikle okuma becerilerine daha çok önem vererek ses gruplarında çok hızlı ilerlemelerinin, ailelerin okuma materyallerine kolay erişim sağlayarak, okumaya öncelik tanımalarının, çoğu öğrencinin okul öncesi dönemde sese ve okumaya ilişkin yüksek farkındalık kazanmasının bunda belirleyici olduğu düşünülmektedir.

Yazma becerilerine ilişkin varılan sonucun aksine, aile katılımının yazma becerilerine katkı sağladığına yönelik alanyazında birçok araştırma yer almaktadır (Griffen ve Morrison, 1997; Rush, 1999; Evans, Shaw ve Bell, 2000; Frijters, Barron ve Brunello, 2000; Skibbe vd., 2013; Arrimada, Torrance ve Fidalgo, 2018; Bigozzi, Vettori ve Incognito, 2023).

İlkokuma yazma aile katılım programı a) ihtiyaç belirleme ve amaçlar listesi oluşturma ile b) programı geliştirme ve deneme aşamaları kapsamında oluşturulmuş; ana bölümdeki *değerlendirici durum çalışması* dâhilinde uygulanmıştır. Uygulanan program, ilgili desenin bir gereği olarak, paydaşların ve araştırmacının deneyimleri ile ilkokuma yazma becerilerine sağlanan katkılar bakımında değerlendirilmiştir. Bu bağlamda, yaşanan tüm olumsuzluk ve eksikliklere rağmen, ilkokuma yazma aile katılım programının genel anlamda amacına ulaştığı; ancak yazma uygulamaları başta olmak üzere bazı alanlarda da geliştirilmeye açık olduğu söylenebilmektedir.

6.3. Öneriler

Araştırmadan elde edilen sonuçlar göz önüne alınarak; *a) uygulayıcılara, b) karar vericilere* ve *c) araştırmacılara* yönelik öneriler verilmektedir.

6.3.1. Uygulayıcılara yönelik öneriler

- İlkokuma yazmaya aile katılımı ihtiyaçlara dayalı olarak planlanmalı, paydaşların rolleri açık bir şekilde belirlenmeli ve katılım süreci sistematik bir şekilde sürdürülmelidir.
- Katılım, şartlar dâhilinde, ev ve sınıf temelli olarak gerçekleştirilmeli, aile eğitimleriyle de desteklenmelidir.

- Ev temelli katılım etkinlikleri, aile ve çocukların eğlenip, kaliteli ortak yaşantı geçirebilmeleri için ev ödevlerinden farklılaştırılmalıdır. Bu kapsamda, birlikte performans sergilenebilen, oyun temelli, eğlenceli ve yaratıcı etkinlikler hazırlanmalıdır. Etkinlik formlarında ayrıca, aileleri yönlendirecek yönerge bölümü ile öz-değerlendirme sağlayacak değerlendirme bölümü yer almalıdır.
- Ev temelli katılım etkinlikleri, sınıf içi öğrenmeleri pekiştirecek şekilde, ilgili sesin öğretiminin hemen ardından sunulmalıdır.
- Yazma becerilerinin desteklenmesi adına özel etkinlikler de tasarlanmalı, ailelere yazma hatalarına ilişkin nasıl dönüt-düzeltme verecekleri ve performansı nasıl değerlendireceklerine ilişkin yönergeler verilmelidir.
- Aileler, ilkokuma yazmanın önemi ve zorluğunu anlamaları ve bu doğrultuda sınıf öğretmenleri ve çocuklarıyla empati kurup süreci desteklemeleri için, sınıf temelli katılıma davet edilmelidirler.
- Eğitimler, ailelerin ihtiyaç duyduğu ve doğrudan ilkokuma yazma öğretimine hizmet edecek konuları içermeli; oturumlar ihtiyaç duyulan en uygun zamanda gerçekleştirilmelidir. Bu kapsamda öncelikli olarak ilkokuma yazma sürecinin amaç ve doğasını, Ses Esaslı Cümle Yöntemi'nin aşamalarını, birinci sınıf öğrencilerinin gelişim özelliklerini ve bireysel farklılıkları içeren oturumlar gerçekleştirilmeli; böylece ailelerin çocuklarını keşfetmeleri ve gerçekçi beklentiler içine girmeleri amaçlanmalıdır.
- Öğrencilerin sesletim süreçlerini ilk kez deneyimlemeleri ve okul düzenine henüz uyum sağlamadıkları göz önüne alınarak, eğitim-öğretim döneminin başında gerçekleşecek katılım uygulamalarının daha kolay, eğlenceli ve uygulanabilir olmasına dikkat edilmelidir.

6.3.2. Karar vericilere yönelik öneriler

- Yukarıda belirtilen nitelikleri taşıyan aile katılım uygulamaları geliştirilmeli; geliştirilen uygulamalar, hizmet içi eğitimler aracılığıyla ilkokuma yazma öğretimi gerçekleştirecek öğretmenlere tanıtılmalıdır. Ardından da sınıf içi öğrenmeleri pekiştirip, süreci desteklemek adına birinci sınıflarda uygulanmalıdır.

- Sınıf öğretmenliği lisans programlarında okutulmak üzere, ilkokuma yazma öğretimine aile katılımı kapsamında dersler açılmalı; öğretmen adaylarına birinci sınıf velileriyle iletişim ve etkileşim yolları öğretilmelidir.
- Türkçe dersi öğretim programlarında, ilkokuma yazmaya aile katılımına ilişkin açıklamalara ve etkinlik örneklerine yer verilmelidir.

6.3.3. Araştırmacılara yönelik öneriler

- İlkokuma yazmaya aile katılımını artırmak ve bu yönde öğretmenlerde farkındalık oluşturmak için üniversite-okul iş birliğine dayalı projeler gerçekleştirilmelidir.
- Doğrudan yazma becerilerine yönelik aile katılım uygulamaları geliştirilmeli ve denenmelidir.
- Aile katılımının okuma-yazma becerilerine uzun vadeli etkisini açıklayabilmek için boylamsal araştırmalar yapılmalıdır.
- Ev ve sınıf temelli katılım süreçleri ile aile eğitim toplantıları arasındaki ilişkileri ortaya koymak için nicel araştırmalar gerçekleştirilmelidir.
- İlkokuma yazmaya aile katılımının kuramsal modelini oluşturmak için paydaş deneyimlerinden yola çıkılarak, gömülü teori deseninde nitel araştırmalar gerçekleştirilmelidir.

KAYNAKÇA

Ağdemir, S. (1991). Aile ve eğitim. *Aile ve Toplum*, 1(1), 1-3.

Akbulut, Y. (2010). *Sosyal bilimlerde SPSS uygulamaları: Sık kullanılan istatistiksel analizler ve açıklamalı SPSS çözümleri*. İstanbul: İdeal Kültür ve Yayıncılık.

Akın, S. (2016). *İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuma, yazma ve okuduğunu anlama düzeylerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Düzce: Düzce Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Akinrinmade, B., Ammani, M., Zuilkowski, S. (2021). Parental suppert for literacy development of early grade children during COVID-19 school closures in Northern Nigeria. *Global Education Review*, 8(1), 1-13.

Aktaş Arnas, Y. (2013). Okul öncesi eğitimde aile katılımı. Y. Aktaş Arnas (Ed.) *Aile eğitimi ve okul öncesinde aile katılımı* içinde (s. 54-61). Ankara: Vize Yayıncılık.

Aktaş Arnas, Y. (2017). *Aile eğitimi ve okul öncesinde aile katılımı*. Ankara: Vize Yayıncılık.

Aktepe, V. (2018). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin özgüvenlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 22, 757- 772.

Akyıldız, S. (2006). *Uygulamalı ilk okuma yazma öğretimi.* Trabzon: Celepler Matbaacılık.

Akyol, H. (1999). Çocukların okuma ve yazma öğrenmesine ailenin katkıları. *Eğitim ve Bilim,* 23(111), 3-9.

Akyol, H. (2010). *Türkçe ilkokuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.

Akyol, H. ve Temur, T. (2008). Ses temelli cümle yöntemi ve cümle yöntemi ile okuma yazma öğrenen öğrencilerin okuma becerilerinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5 (9), 79-95.

Alston Abel, N.L., Berninger, V. (2018). Relationships between home literacy practices and school achievement: Implications for consultation and home-school collaboration. *J Educ Consult,* 28(2), 164-189.

Andrade, H.G. (1997). Understanding rubrics. *Educational Leadership,* 54(4), 14-17.

Anne Çocuk Eğitim Vakfı [AÇEV]. (2017). *Türkiye'de ilgili babalık ve belirleyicileri*. https://ilkisbabalik.acev.org/wp-content/uploads/2017/06/ilgilibabalikyoneticiozeti.08.06.17.web_.pdf (Erişim tarihi: 08.05.2022)

Anthony, S. (2020). *Perceptions of home-based parental involvement and middle school students' science outcomes.* Unpublished Doctoral Thesis. Minnesota: Walden University, College of Education.

Arabacı, N. (2014). *Okul öncesi eğitimde aile katılımı (Bölüm 2): Her yönüyle okul öncesi eğitim 10.* Ankara: Hedef Yayıncılık.

Aram, D., Korat, O., Hassunah-Arafat, S. (2013). The contribution of early home literacy activities to first grade reading and writing achievements in Arabic. *Springer Science+Business Media Dordrecht,* 26, 1517-1536.

Ardakoç, İ. (2020). Eğitimde veli/aile katılımı: Engeller ve Öneriler. *Eğitim Bilimleri Eleştirel İnceleme Dergisi,* 1(2), 5-15.

Arrimada, M., Torrance, M. and Fidalgo, R. (2018). Supporting first-grade writers who fail to learn: Multiple single-case evaluation of a response to ıntervention approach. *Read Writ,* 31, 865-891

Astone, N.M. and McLanahan, S.S. (1991). Family structure, parental practices and high school completion. *American Sociological Review,* 56(3), 309-320.

Atakan, H. (2010). *Okulöncesi eğitiminde aile katılımı çalışmalarının öğretmen ve ebeveyn görüşlerine göre değerlendirilmesi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale: Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Ataklı, A. (1999). Toplumsal kalkınma açısından ilköğretimde çocuğu olan ailelerin eğitim gereksinimleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi,* 18(18), 245-255.

Au, K.H.A. (2000). *Multicultural perspective on policies for improving literacy achievement: Handbook of reading research.* New Jersey: Mahway.

Avcı, S., Bahşi, N. ve Demir, M. (2022). Sınıf öğretmenlerinin aile katılımı etkinliklerinde karşılaştıkları sorunlar hakkında görüşlerinin incelenmesi. *International Social Sciences Studies Journal,* 8(95), 686-693.

Baeck, U.K. (2010). Parental involvement practices in formalized home-school cooperation. *Scandinavian Journal of Educational Research,* 54(6), 549-563.

Balcı, A. (2010). 1338 (1922) İlköğretim Türkçe ders programı. *TÜBAR,* 27, 111-119.

Balouch, S., Amiri, M.A., Boledaee, Y., Kadkhodaei, A., Rezaeian, H. and Abdollahi, R. (2015). Studying the barriers to parental involvement in primary schools from the perspective of the teachers: A study of Nikshahr city Iran. *Management and Administrative Sciences Review,* 4(3), 627-634.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control.* New York: Freeman Press.

Barge, K.J. and Loges, W.E. (2003). Parent, student, and teacher perceptions of parental involvement. *Journal of Applied Communication Research,* 31(2), 140-163.

Barger, M., Moorman Kim, E., Kuncel, N. and Pomerantz, E. (2019). The relation between parents' involvement in children's schooling and children's adjustment: A meta-analysis. *Psychological Bulletin,* 145(9), 855–890.

Bassey, M. (1999). *Case study research in educational settings.* Buckingham: Open University Press.

Başar, M. ve Tanış Gürbüz, H.M. (2020). İlk okuma ve yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları,* 8(1), 1-20.

Başar, M., Doğan, C., Şener, N., Karasu, M. ve Yurttaş, R. (2015). İlk okuma yazma sürecine açık hece ya da kapalı hece ile başlamak. *International Journal of Language Academy,* 3-4(9), 442-452.

Başar, M., Göncü, A. ve Baran, M.S. (2021). Öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin eğitiminde bir eylem araştırması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 51, 327-348.

Bauch, J.P. (1994). Categories of parent involvement. *The School Community Journal,* 4(1), 53-60.

Bay, Y. (2008). *Ses temelli cümle yöntemiyle ilk okuma yazma öğretiminin değerlendirilmesi.* Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Bayat, S. (2014). Sınıf öğretmenlerinin ilkokuma yazma programının uygulanmasında karşılaştıkları güçlüklere ilişkin görüşleri. *İlköğretim Online,* 13(3), 759-775.

Baydık, B. (2012). Okuma güçlükleri. S. S. Yıldırım Doğru (Ed.), *Öğrenme güçlükleri* içinde (s. 131-166). Eğiten Kitap.

Bayer, A. (2013). Değişen toplumsal yapıda aile. *Şırnak Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi,* 4(8), 101-129.

Bayraktar, A. ve Seçkin, Ş. (2012). Yazma güçlükleri ve öğretim yöntemleri. Y. Doğru (Ed.). *Öğrenme güçlükleri* içinde (s. 167-195). Ankara: Eğiten Kitap.

Becker, B. and Epstein, L.J. (1982). Parent involvement: A survey of teacher practices. *The Elementary School Journal,* 83(2), 85-102.

Behrman, E.H. (2002). Community-based literacy learning. Reading: *Literacy and Language, 36*(1), 26–32.

Belsky, J. and Cassidy, J. (1994). Attachment: Theory and evidence. M. Rutter and D. Hay (Eds.), in *Development through life: A handbook for clinicians* (pp. 373-402). Oxford: Blackwell.

Bentolila, A. and Germain, B. (2005). *Learning to read: choosing languages and methods*. France: UNESCO Publishing.

Bigozzi, L., Vettori, G. and Incognito, O. (2023). The role of preschoolers' home literacy environment and emergent literacy skills on later reading and writing skills in primary school: A mediational model. *Frontiers in Psychology,* 14(1113822) 1-9.

Bilen, M. (1994). Ailede toplumsallaşma. *Türk Eğitim Derneği XVIII. Eğitim Toplantısı*, Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları, s.62.

Binbaşıoğlu, C. (1992). Türkiye'de ilkokuma yazma öğretiminde kullanılan yöntemlerin tarihsel gelişimi II. *Abece,* 71, 7-9.

Bindman, S.W., Skibbe, L.E., Hindman, A.H., Aram, D. and Morrison, F.J. (2014). Parental writing support and preschoolers' early literacy, language, and fine motor skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 29(4), 614-624.

Bos, C.S. and Vaughn, S. (2002). *Strategies for teaching students with learning and behavior problems.* Massachusetts: Allyn and Bacon.

Bowman, M. and Treiman, R. (2002). Relating print and speech: The effects of letter names and word position on reading and spelling performance. *J. Experimental Child Psychology,* 82, 305-340.

Brandt, D. (1992). The cognitive as the social: An ethnomethodological approach to writing process research. *Written Communication,* 9(3), 315-355.

Braun, V. and Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology,* 3(2), 77-101.

Bronfenbrenner, U. (2006a). Family involvement in early childhood education. *Harvard Family Research Project,* 1, 1-8.

Bronfenbrenner, U. (2006b). *Family involvement*. Harvard Family Research Project. https://archive.globalfrp.org/family-involvement (Date accessed: 12.01.2018)

Brooks, K. (2002). Reading, writing, and teaching creative hypertext: A genre-based pedagogy. *Pedagogy: Critical Approaches to Teaching Literature, Language, Composition, and Culture,* 2(3), 337-356.

Browne, A. (1996*). Developing language and literacy three to eight*. London: Paul Chapman Pub.

Burns, C.P., Roe, B.D., and Ross, E.P. (1992). *Teaching reading in today's elementary schools.* Boston: Houghton Mifflin Divison.

Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*: *İstatistik, araştırma deseni SPSS uygulamaları ve yorum*. Ankara: Pegem Akademi.

Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö. ve Köklü, N. (2014). *Sosyal bilimler için istatistik.* Ankara: Pegem Akademi.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* Ankara: Pegem Akademi.

Büyüktaşkapu, S. (2012). Okul öncesi eğitimi sürecinde çocuklara uygulanan aile destekli okumaya hazırlık programının ilkokuldaki okuma başarılarına etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 12*(1), 301-316.

Byrne, B. (1992). Studies in the acquisition procedure for reading: Rationale, hypotheses, and data. P. B. Gough, L. C. Ehri, and R. Treiman (Eds.), in *Reading acquisition* (pp. 1-34). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Cakiroglu, A., Kuruyer, H.G. (2012). First grade elementary school student's family involvement in the process of reading and writing skills acquisition. *Procedia-Social and Behavioral Sciences* 46, 5588 -5592.

Calp, M. (2010). *İlk okuma yazma öğretimi*. Konya: Eğitim Kitabevi.

Campbell, A. (2005). Application of ICT and rubrics to the assessment process where professional judgment is involved: The features of an e-marking tool. *Assessment and Evaluation in Higher Education, 30*(5), 529–37.

Campbell, D.T. and Stanley, J.C. (1966). *Experimental and quasi-experimental designs for research.* Dallas: Houghton Mifflin Company.

Can, D.D. and Ginsburg Block, M. (2016). Parenting stress and home-based literacy interactions in low-income preschool families. *Journal of Applied Developmental Psychology,* 46, 51-62.

Carter, D.R., Chard, D.J., and Pool, J.L. (2009). A family strengths approach to early language and literacy development. *Early Childhood Education J,* 36, 519-526.

Cassidy, S. (2004). Learning Styles: An Overview of Theories, Models, and Measures. *Educational Psychology,* 24, 419-444.

Cavkaytar, A. (2000). Okulöncesi eğitimde okul, aile, çevre işbirliği. Ş. Yaşar (ed.), *Okulöncesi eğitimin ilke ve yöntemleri* içinde (s. 133-143). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.

Cemiloğlu, M. (2001). *İlköğretim okullarında Türkçe öğretimi.* Bursa: Alfa Kitabevi.

Chall, J.S. (1983). *Chall's stages of reading development*. https://lilaacdotcom.files.wordpress.com/2013/05/challs-stages-of-reading-development.pdf (Date accessed: 12.10.2015)

Christensen, L.B., Burke Johnson, R. and Turner, L.A. (2015). *Araştırma yöntemleri: Desen ve analiz.* (Çev: A. Aypay). Ankara: Anı Yayıncılık.

Clark, C. (2007a). *Why it is important to involve parents in their children's literacy development.* https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED496346.pdf adresinden 10.10.2017 (Date accessed: 10.10.2017)

Clark, C. (2007b). *Why families matter to literacy: A brief research summary.* https://literacytrust.org.uk/research-services/research-reports/why-families-matter-literacy-brief-research-summary-2007/ (Date accessed: 10.03.2017)

Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin,* 112(1), 155–159.

Cole, M., and Engestrom, Y. (1993). A cultural historical approach to distributed cognition. G. Salamon, (Ed.), in *Distributed cognition: Psychological and educational considerations* (pp. 1-46). Cambridge: United Kingdom Press.

Creswell, J.W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni.* (Çev: M. Bütün ve S.B. Demir). Ankara: Siyasal Yayın Dağıtım.

Creswell, J.W. (2014). *Araştırma deseni: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları.* (Çev: S. B. Demir). Ankara: Eğiten Kitap.

Creswell, J.W. (2017). *Eğitim araştırmaları: Nicel ve nitel araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi*. (Çev: Kolektif). İstanbul: Edam Yayıncılık.

Creswell, J.W. and Plano Clark, V.L. (2015). *Karma yöntem araştırmaları: Tasarımı ve yürütülmesi.* (Çev: Y. Dede ve S.B. Demir). Ankara: Anı Yayıncılık.

Crosby, S.A., Rasinski, T., Padak, N. and Yıldırım, K. (2015). A 3-year study of a school-based parental involvement program in early literacy. *The Journal of Educational Research*, 108(2), 165-172.

Crozier, G. (1999). Parental involvement: Who wants it? *International Studies in Sociology of Education,* 9(3), 219-238.

Çağdaş, A. ve Şahin Seçer, Z. (2010). *Anne-baba eğitimi.* Ankara: Kök Yayıncılık.

Çağdaş, A., Özel, E. ve Konca, A.S. (2016). İlkokul başlangıcında velilerin aile katılım düzeylerinin incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama Dergisi,* 12(4), 891-908.

Çelenk, S. (2002). İlkokuma yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri. *İlköğretim Online,* 1(2), 40-42.

Çelenk, S. (2003). Okul başarısının ön koşulu: Okul aile dayanışması. *İlköğretim Online* 2 (2), 28-34.

Çelenk, S. (2005). *İlkokuma-yazma programı ve öğretimi.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Çelenk, S. (2006). *Etkinlik temelli ilkokuma yazma öğretimi*. İstanbul: MORPA Kültür Yayınları.

Davies, D. (1996). Partnerships for student success. *New Schools, New Communities,* 12(3), 13-21.

Dearing, E., Kreider, H., Simpkins, S. and Weiss, H.B. (2006). Family involvement in school and low-income children's literacy: Longitudinal associations between and within families. *Journal of Educational Psychology,* 98(4), 653-664.

Delgado Gaitan, C. (1992). School matters in the Mexican-American home: Socializing children to education. *American Educational Research Journal,* 29(3), 495-513.

Demir, O. ve Ersöz, Y. (2016). 4+4+4 Eğitim sistemi kapsamında sınıf öğretmenlerinin ilkokuma ve yazma eğitiminde yaşadıkları güçlüklerin değerlendirilmesi. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry,* 7(1), 1-27.

Demirel, Ö. (2001). *Türkçe öğretimi.* Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Demirel, Ö. ve Şahinel, M. (2006). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Deno, S.L. (1985). Curriculum-based measurement: The emerging alternative. *Exceptional Children,* 52, 219–232.

Department for Children, Schools and Families (2008). *The impact of parental involvement on children's education*. https://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20120504214534/https://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/DCSF-Parental_Involvement.pdf (Date accessed: 21.10.2017)

Dewarle, J. (2014). *Running Head: Parent-Teacher Collaboratıon and Lıteracy Development Parent-Teacher Collaboratıon: Sharıng Knowledge to Support a Chıld's Lıteracy Development.* Unpublished Master Thesis. Nanaimo: Vancouver Island Universty, Special Education.

Dicataldo, R., L.Rowe, M. and Roch, M. (2022). "Let's Read Together": A Parent-Focused Intervention on Dialogic Book Reading to Improve Early Language and Literacy Skills in Preschool Children. *Children,* 9, 1149.

Dikmen, S. (2003). *İlk okuma yazma öğretimi öğretmen rehberi*. Ankara: Pelikan Yayınları.

Driessen, G. (2021). Parental involvement: Types and effects. *Annual of Sofia University "St. Kliment Ohridski" Faculty Of Educational Studies and the Arts Book of Educational Studies,* 114, 7-29.

Durisic, M. and Bunijevac, M. (2017). Parental involvement as a important factor for successful education. *C.E.P.S Journal,* 7(3), 137-153.

Eccles, J.S. and Harold, R.D. (1996). Family involvement in children's and adolescents' schooling. Booth, A. and Dunn, J.F. (Eds.), in *Family-school links: How do they affect educational outcomes?* (pp. 3-34). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Ecevit, M. (1994). Çağdaş kuram: Aile ve kadına ilişkin bazı kavramsal ilişkiler. *Türk Eğitim Derneği XVIII. Eğitim Toplantısı*, Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları, s.11.

Eddy, J.M., Reid, J.B. and Fetrow, R.A. (2000). An elementary school-based prevention program targeting modifiable antecedents of youth delinquency and violence: Linking the Interests of Families and Teachers (LIFT). *Journal of Emotional and Behavioral Disorders,* 8(3), 165-176.

Ehri, L. (1992). Reconceptualizing the development of sight word reading and its relationship to recoding. P. Gough, L. Ehri, and R. Treiman (Eds.), in *Reading acquisition* (pp. 107-143). New Jersey: Lawrence Erlbaum.

Ehri, L. (1998). *Development of sight word reading: phases and findings*. https://psycnet.apa.org/record/2005-06969-008 (Date accessed: 10.10.2017)

Ekici Calın, T. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin ilkokuma-yazma öğretimine ilişkin görüşleri.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Eliason, C. and Jenkins, L. (2003). *Practical guide early childhood curriculum.* New Jersey: Pearson.

Enemuo, J.O. and Obidike, N.D. (2013). Assessment of parental involvement in childrens's literacy development. *Journal of Emerging Trends in Educational Research and Policy Studies,* 4(5), 807-814.

Epstein, J. (2001). School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools. Colorado: Westview Press.

Epstein, J., Sanders, M., Simon, B., Salinas, K., Jansorn, N. and Van Voorhis, F. (2002). *School, family, and community partnerships: Your handbook for action*. California: CorwinPress.

Epstein, J.L. (1987). Parent involvement: What research says to administrators. *Education and Urban Society,* 19(2), 119-136.

Epstein, J.L. (1995). School/family/community partnerships: Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan,* 76(9), 701-712.

Epstein, J.L. (1996). Perspectives and previews on research and policy for school, family, and community partnerships. Booth, A. and Dunn, J.F. (Eds.), in *Family-school links: How do they affect educational outcomes?*. (pp. 209-246). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Epstein, J.L. and Van Voorhis, F.L. (2001). More than minutes: Teacher's roles in designing homework. *Educational Psychologist,* 36(3), 181-193.

Erbasan, Ö. ve Erbasan, Ü. (2020). Sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretimi sürecinde karşılaştığı sorunlar. *Ana Dili Eğitimi Dergisi,* 8(1), 113-125.

Erdoğan, Ö. (2009). *İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin fonolojik farkındalık becerileri ile okuma ve yazma becerisi arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Ersoy, Ö. (2003). 36–72 *aylık çocuklar için yıllık plan örnekleri ve aile katılım çalışmaları.* İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Evans, M. A., Shaw, D. and Bell, M. (2000). Home literacy activities and their influence on early literacy skills. *Can J Exp Psychol,* 54(2), 65-75.

Fan, W., Li, N. and Sandoval, J.R. (2011). A reformulated model of barriers to parental involvement in education: Comment on Hornby and Lafaele. *Educational Review,* 70(1), 120-127.

Fan, X. and Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 13(1), 1-22.

Fantuzzo, J., Tighe, E., and Childs, S. (2000). Family involvement questionnaire: A multivariate assessment of family participation in early childhood education. *Journal of Educational Psychology,* 92, 367–376.

Feinstein, L. and Symons, J. (1999). Attainment in secondary school. *Oxford Economic Papers,* 51(2), 300-321.

Feng, L. and Tan, Y. (2023). Understanding the impact of parental involvement subtypes on Chinese preschool children's language ability. *Current Psychology,* 42, 31434-31447.

Ferah, A. (2007). *Türkçe ilkokuma yazmayı öğrenme.* Ankara: Nobel Yayıncılık.

Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. London: SAGE Publications.

Fitzgerald, J., Spiegel, D.L. and Cunningham, J.W. (1991). The relationship between parental literacy level and perceptions of emergent literacy. *Journal of Reading Behavior,* 23(2), 191-214.

Frijters, J.C., Barron, R.W. and Brunello, M. (2000). Direct and mediated influences of home literacy and literacy interest on prereaders' oral vocabulary and early written language skill. *Journal of Educational Pyschology,* 92(3), 466-477.

Frith, U. (1985). *Beneath the surface of developmental dyslexia*. https://www.researchgate.net/publication/245583604_Beneath_the_surface_of_developmental_dyslexia (Date accessed: 18.08.2017)

Gelfer, J.I. (1991). Teacher-parent partnerships: Enhancing communications. *Childhood Education,* 67(3), 164–167.

Gelfer, J.I. and Perkins, P.G. (1992). Constructing student portfolios: A process and product that fosters communication with families. *Day Care and Early Education,* 20, 9-13.

George, C.Y.S. (2009). *An action research study: How can elementary teachers collaborate more effectively with parents to support student literacy learning?*. Unpublished Doctoral Thesis. Rochester: University of Rochester, Margaret Warner Graduate School of Education and Human Development.

Glesne, C. (2013). *Nitel araştırmaya giriş*. (Çev: A. Ersoy ve P. Yalçınoğlu). Ankara: Anı Yayıncılık.

Goodall, J. and Vorhaus, J. (2011). *Review of best practice in parental engagement.* London: Department of Education. https://purehost.bath.ac.uk/ws/portalfiles/portal/146139638/DFE_RR156.pdf (Date accessed: 10.01.2022)

Gordon, D. (2000). Parent training via CDROM: Using technology to disseminate effective prevention practices. *The Journal of Primary Prevention*, 21(2), 227-251.

Göktaş, İ. (2015). *Aile katılımı ve sosyal beceri eğitimi programlarının tek başına ve birlikte 4-5 yaş çocuklarının sosyal becerileri ve anne-çocuk ilişkileri üzerindeki etkisinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Denizli: Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Graham, S., and Harris, K.R. (1997). Self regulation and writing: Where do we go from here?. *Contemporary Educational Psychology,* 22*,* 102-114.

Graham, S., Berninger, V., Weintraub, N. and Schafer, W. (2001). Development of handwriting speed and legibility in grades 1-9. *The Journal of Educational Research*, 92 (1), 42-52.

Gray, W.S. (1975). *Okuma ve yazma öğretimi*. İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.

Green, C.L., Walker, J.M.T., Hoover Dempsey, K.V. and Sandler, H.M. (2007). Parents' motivations for involvement in children's education: An empirical test of a theoretical model of parent involvement. *Journal of Educational Psychology,* 99(3), 532–544.

Greene, J.C., Caracelli, V.J. and Graham, W.F. (1989). Toward a conceptual framework for mixed-method evaluation designs. *Educational Evaluation and Policy Analysis,* 11, 255-274.

Griffin, E.A. and Morrison, F.J. (1997). The unique contribution of home literacy environment to differences in early literacy skills. *Early Child Development and Care,* 127/128, 233–243.

Griffith, J. (1996). Relation of parental involvement, empowerment, and school traits to student academic performance. *The Journal of Educational Research,* 90(1), 33–41.

Grolnick, W.S., Benjet, C., Kurowski, C.O. and Apostoleris, N.H. (1997). Predictors of parent involvement in children's schooling. *Journal of Educational Psychology,* 89(3), 538-548.

Gross, D. and Grady, J. (2002). Group-based parent training for preventing mental health disorders in children. *Issues in Mental Health Nursing*, 23, 367-383.

Gül, G. (2007). Okuryazarlık sürecinde aile katılımının rolü. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi,* 8(1), 17-30.

Gülay Ogelman, H. (2014). Okul öncesi eğitim kurumlarında aile katılımı çalışmaları: Denizli ili örneği. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 7(17), 259-284.

Güler, D. ve Ulutak, N. (1992). Aile kavramının tarihsel gelişimi ve Türk toplum yaşantısında aile. *Kurgu Dergisi*, 11, 51-76.

Güneş, F. (2005). Yeni ilkokuma yazma öğretim programının değişik öğretim yaklaşımları ışığında değerlendirilmesi. *8. Eğitimde Yansımalar: Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu*'nda sunulan bildiri. Kayseri: Erciyes Üniversitesi.

Güneş, F., Uysal, H. ve Taç, İ. (2016). İlkokuma yazma öğretim süreci: Öğretmenim bana okuma yazma öğretir misin?. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi,* 2(2), 23-33.

Güvey Aktay, E. (2015). *İlk okuma yazma öğretiminde akran işbirliği*. Yayınlanmış Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Hançerlioğlu, O. (1976). *Felsefe ansiklopedisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Harmandar, D. (2019). *Okulöncesi dönemde ailelerin erken okuryazarlığına ilişkin farkındalıkları ve dil destek çalışmalarına yönelik tercihleri.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Havigerova, J.M., Haviger, J. and Truhlarova, Z. (2013). Teacher's subjective definition of family. *Social and Behavioral Sciences,* (106), 2507-2515.

Hill, N.E., and Taylor, L.C. (2004). Parental school involvement and children's academic achievement. *Current Directions in Psychological Science (WileyBlackwell*), 13(4), 161-164.

Hoover Dempsey, K.V., Bassler, O.C. and Brissie, J.S. (1987). Parent involvement: Contributions of teacher efficacy, school socioeconomic status, and other school characteristics. *American Educational Research Journal,* 24(3), 417-435.

Hoover Dempsey, K.V. and Sandler, H.M. (1997). Why do parents become involved in their children's education?. *Review of Educational Research,* 67(1), 3–42.

Hoover Dempsey, K.V., Bassler, O.C. and Brissie, J.S. (1992). Explorations in parent-school relations. *The Journal of Educational Research,* 85(5), 287-294.

Hoover Dempsey, K.V., Battiato, A.C., Walker, J.M.T., Reed, R.P., Dejong, J.M. and Jones, K.P. (2001). Parental involvement in homework. *Educational Psychologist,* 36(3), 195-209.

Hornby, G. (1989). A model for parent participation. *British Journal of Special Education,* 16(4), 161-162.

Hornby, G. (2000). *Improving parental involvement.* London: Cassell.

Hornby, G. and Lafaele, R. (2011). Barriers to parental involvement in education: An explanatory model. *Educational Review,* 63(1), 37-52.

Huck, S.W. (2012). *Reading statistics and research*. Boston: Pearson Prantice Hall.

International Reading Association [IRA]. (2001). *Integrating literacy and technology in the curriculum.* http://www.reading.org/downloads/positions/ps1048_technology.pdf. (Date accessed: 10.10.2016)

Iroegbu, V.I. and Igweike, O.M. (2020). Effect of parental involvement on the reading skills of pupils in lower primary school in Ondo State, Nigeria. *Journal of Education & Social Policy,* 7(4), 89-96.

Işıl, K. ve Candoğan, G. (1990). *İlkokuma yazma öğretimi metot ve teknikleri.* Konya: Sebat Ofset Matbaacılık.

Işıtan, S., Saçkes, M. ve Biber, K. (2020). Erken okuryazarlık becerilerinin ev ortamında desteklenmesi. *Yaşadıkça Eğitim,* 34(2), 284-298.

Jackson, L.B. (2022). Where are the parents? The lack of parental involvement in students' academic achievement. *Scholar Chatter,* 3(1), 7-14.

Jafarov, J. (2015). Factors affecting parental involvement in education: The analysis of literature. *Khazar Journal of Humanities and Social Sciences,* 18(4), 35-44.

Jeynes, W.H. (2005). A meta-analysis of the relation of parental involvement to urban elementary school student academic achievement. *Urban Education,* 40(3), 237-269.

Jeynes. W.H. (2003). A meta-analysis: The effects of parental involvement on minority children's academic achievement. *Education and Urban Society,* 35, 202-218.

Johnston, R., McGeown, S. and Watson, J.E. (2011). Long term effects of synthetic versus analytic phonics teaching on the reading and spelling ability of 10 year old boys and girls. *Reading and Writing,* 25, 1365-1384.

Jowett, S. and Baginsky, M. (1988). Parents and education: A survey of their involvement and a discussion of some issues. *Educational Research,* 30, 36-45.

Kapur, R. (undated). *Understanding the meaning and significance of family.* https://www.researchgate.net/publication/359920029_Understanding_the_Meaning_and_Significance_of_Family (Date accessed: 24.06.2023)

Karadağ Yılmaz, R. ve Kalkan, S. (2022). Uzaktan eğitim sürecinde yazma becerileri: Deneyim ve sorunlara ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Bolu İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 22(4), 1364-1378.

Kasakula, M.C. (2022). Parental involvement in children's initial literacy learning in primary schools in Mungwi District, Zambia. *International Journal of Literacy, Culture, and Language Education,* 3, 4-20.

Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Sever, S. (2004). *Türkçe Öğretimi.* Ankara: Engin Yayınları.

Kayser, H. (2006). Parent programs in literacy: Differences for Latinos. *ASHA Leader; ProQuest Nursing and Allied Health Source,* 15(11-10), 8.

Keçeli Kaysılı, B. (2008). Akademik başarının arttırılmasında aile katılımı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 9(1), 69-83.

Keller, M. (2001). Handwriting club: Using sensory integration strategies to improve handwriting. *Intervention in School and Clinic,* 37 (1), 9-12.

Kılıç, N. ve Geçit, Y. (2022). Veli bilgilendirme programının ilk okuma yazma sürecine katkısı hakkındaki veli ve öğretmen görüşleri. *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (REFAD),* 2(1), 1-26.

Kıncal, R.Y. (1993). Aile ve eğitim. *Eğitim Dergisi,* 5, 63-69.

Kıvrak, Z. ve Yıldırım, K. (2020). Öğretmenlerin gözünden ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuma yazma becerilerini öğrenme süreçlerine ailelerin katılımı. *Ana Dili Eğitimi Dergisi,* 8(2), 447-468.

Kızıltaş, E. (2009). *Okul öncesi eğitimde uygulanan aile katılım çalışmalarının 5-6 yaş grubu çocukların dil becerilerinin gelişimine etkisi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Kirkpatrick, D. (1996). Great ideas revisited: Revisiting Kirkpatrick's four-level model. *Training and Development,* 50, 54-57.

Kistler, M.D. (1963). *A comparison of two methods in the teaching of handwriting*. Published Doctoral Dissertation. Pennsylvania: Kutztown State College.

Koç, M.H. (2019). Veli katılımı hakkında sınıf öğretmenleri ne düşünüyor? Fenomenolojik bir çalışma. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi,* 13(29), 53-74.

Koç, R. (2012). Okuma yazma öğretim yöntemleri ve "Ses Temelli Cümle Yöntemi" uygulaması. *Turkish Studies,* 7 (4), 2259-2268.

Koç, S. ve Müftüoğlu, G. (1998). Dil bilgisi öğretimi. S. Topbaş (Ed.). *Türkçe Öğretimi* içinde (s. 81-94). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi AÖF Yayınları.

Kolay, Y. (2004). Okul-aile-çevre iş birliğinin eğitim sistemindeki yeri ve önemi. *Milli Eğitim Dergisi,* 164.

Kuşci, E. (2023). *Okullarda aile katılımının uygulanabilirliği.* Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Ladouse, K.R. (1988), *Enhancing Parental Involvement in Fourth Grade.* https://libcat.colorado.edu/Record/b6165604 (Date accessed: 10.01.2022)

Lareau, A. (1987). Social class differences in family-school relationships: The importance of cultural capital. *Sociology of Education,* 60, 73-85.

Lavenda, O. (2011). Parental involvement in school: A test of Hoover-Dempsey and Sandler's model among Jewish and Arab parents in Israel. *Children and Youth Services Review,* 33, 927-935.

Lee, J. and Bowen, N.K. (2006). Parent involvement, cultural capital, and the achievement gap among elementary school children. *American Educational Research Journal,* 43(2), 193-218.

Leichter, H. (1984). Families as environments for literacy. H. Goelman and A. Oberg (Eds.), in *Awakening to literacy* (pp. 38-50). Portsmouth: Heinemann Educational Books.

Lemmer, E.M. (2007). Parent involvement in teacher education in South Africa. International Journal about Parents in Education, 1(0), 218-229.

Lerner, J. (2000). *Learning disabilities: Theories, diagnosis, and teaching strategies*. Boston-New York: Houghton Mifflin Company.

Leseman, P.P.M. and deJong, P.F. (1998). Home literacy: Opportunity, instruction, cooperation, and social-emotional quality predicting early reading achivement. *Reading Research Quarterly,* 33(3), 294-318.

Li, G. (2003). Literacy, culture, and politics of schooling: Counternarratives of a Chinese Canadian family. *Anthropology and Education Quarterly,* 34(2), 182-200.

Lincoln, S.Y. and Guba, E.G. (1985). *Naturalistic inquiry.* California: Sage Publications.

Literacy Steering Committee (2000). From the margins to the mainstream: An action agenda for literacy. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED444028.pdf adresinden 23.10.2015 (Date accessed: 23.10.2015)

Literacy Steering Committee [LSC]. (2000). *Principles of literacy: Douglas county school district*. http://www.yumpu.com/en/document/view/46677523/principles-of-literacy-douglas-county-school-district (Date accessed: 24.12.2015)

Livingston, A. and Wirt, J. (2003). *The condition of education 2003 in brief.* Washington, DC: U.S. Department of Education.

Luft, J.A. (1999). Rubrics: Design and use in science teacher education. *Journal of Science Teacher Education,* 10(2), 107-121.

Lynch, J. (2019). Father reflections on their involvement with primary school students: Connections to school literacy learning. *Literacy Research: Theory, Method, and Practice.* 68, 396-416.

Mağden, D. (1993). *Okul öncesi eğitim programlarında yeni yaklaşımlar.* İstanbul: YA-PA Yayınları.

Marchant, G.J., Paulson, S.E. and Rothlisberg, B.A. (2001). Relations of middle school students' perceptions of family and school contexts with academic achievement. *Psychology in the Schools,* 38(6), 505–519.

Marjanovic Umek, L., Fekonja Peklaj, U., Socan, G. and Tasner, V. (2015). A socio-cultural perspective on children's early language: A family study. *European Early Childhood Education Research Journal,* 23(1),69-85.

Massaro, D.W., Venezky, R.L. and Taylor, G.A. (1979). Orthographic regularity, positional frequency, and visual processing of letter strings. *Journal of Experimental Psychology: General,* 108(1), 107–124.

Mckenna, M.C. and Walpole, S. (2007). Assistive technology in the reading clinic: Its emerging potential. *Reading Research Quarterly,* 42(1), 140-145.

McMahon, A. (2010). *The Impact of Parent Involvement on Chıldren's Readıng Achıevement and Effectıve Methods of Increasıng Parent Involvement.* Unpublished Master Thesis. Universty of North Carolina Wilmington, Watson School of Education.

McMahon, P. (2015). *A grounded theory of international postgraduate students in a British university: Making the grade*. Unpublished Doctoral Thesis. Plymouth: Plymouth University, Social Science Doctoral Training Centre.

Merriam, S.B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education.* San Francisco: Jossey-Bass.

Merriam, S.B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber.* (Çev: S. Turan). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Miles, M.B. and Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis.* California: Sage Publications.

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (1948). *İlkokul Türkçe Programı.* İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (1968). *İlkokul Türkçe Programı.* İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (1997). *İlköğretim okulu programı.* Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2005). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu.* Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2006). *Okul öncesi eğitim programı: 36-72 aylık çocuklar için.* Ankara: Okul Öncesi Eğitimi Genel Müdürlüğü.

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2015). *Türkçe dersi (1-8. sınıflar) öğretim programı.* https://ttkb.meb.gov.tr/www/ogretim-programlari/icerik/72 (Erişim tarihi: 07.04.2016)

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2019). *Türkçe dersi öğretim programı.* https://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/20195716392253-02-Türkçe%20Öğretim%20Programı%202019.pdf (Erişim tarihi: 23.03.2021)

Moore, S. and Lasky, S. (2001). *Parental involvement in education: models, strategies and contexts.* http://www.ernape.net/articles/1999/moore99.pdf (Date accessed: 11.11.2018)

Morgan, A., Nutbrown, C. and Hannon, P. (2009). Fathers' involvement in young children's literacy development: Implications for family literacy programmes. *British Educational Research Journal,* 35(2), 167-185.

Morrow, L.M. (1993). *Literacy development in the early years: Children read and write.* Boston: Allyn and Bacon.

Mortimore, P., Sammons, P., Stoll, L., Lewis, D. and Ecob, R. (1988). *School matters: The junior years.* California: Sage Publications.

Moss, K.M. (2016). *The connections between family characteristics, parent-child engagement, interactive reading behaviors, and preschoolers' emergent literacy.* Published Doctoral Thesis. New York: Alfred University, School Psychology.

Nakamura, R.M. (2000). *Healthy classroom management: Motivation, communication, and discipline.* Canada: Thomson Publication.

Nam, C.B. (2004). *The concept of the family: Demographic and genealogical perspectives.* https://www.researchgate.net/publication/26396269_The_Concept_of_The_Family_Demographic_and_Genealogical_Perspectives (Date accessed: 03.01.2022)

Nas, R. (1999). *Metinlerle ilkokuma yazına öğretimi.* Bursa: Ezgi Kitabevi.

National Center for Families Learning [NCFL]. (undated). *Meta Analysis of the studies of high performing family literacy programs.* https://familieslearning.org/pdf/TFLPSynthesis.pdf (Date accessed: 10.02.2017)

National Institute for Literacy [NIL]. (2006). *Applying research in reading instruction for adults: First steps for teachers.* https://lincs.ed.gov/publications/pdf/applyingresearch.pdf (Date accessed: 12.10.2017)

National Institute of Child Health and Development [NICHD]. (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction.* https://www.nichd.nih.gov/sites/default/files/publications/pubs/nrp/Documents/report.pdf (Date accessed: 29.09.2021)

Ngorosho, D. and Lahtinen, U. (2010). The role of the home environment in phonological awareness and reading and writing ability in Tanzanian primary school children. *Education Inquiry*, 1(3), 211-234.

Niklas, F., Schneider, W. (2013). Home literacy environment and the beginning of reading and spelling. *Contemporary Educational Psychology*, 38, 40–50.

Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD]. (2017). *Parental involvement, student performance and satisfaction with life.* https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/9789264273856-13-en.pdf?expires=1701950221&id=id&accname=oid014567&checksum=27C209E85455E4AAC762C680DFE1AC53 (Date accessed: 12.03.2021)

Ozankaya, Ö. (1979). *Toplum bilimine giriş*. Ankara: A.Ü. Siyasal Bilgiler Fakültesi Yayınları.

Öz, E. (2009). *İlkokuma yazma öğretiminde karşılaşılan güçlüklerin öğretmen ve ebeveyn görüşlerine dayalı olarak belirlenmesi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale: Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Öz, F. ve Çelik, K. (2007). *Uygulamalı ilkokuma yazma öğretimi.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Öz, M.F. (1999). İlkokuma-yazma öğretimi. *Eğitim ve Bilim,* 14(114), 3-7.

Özbaş, M. (2009). *İlköğretim okulu yöneticilerinin okul-aile ilişkileri konusunda yapmaları gereken ve yapmakta oldukları işler.* Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Özbaş, M. (2013). İlköğretim okulu yöneticilerinin ilköğretim birinci sınıf öğrenci ailelerinin okul yaşamına katılım eğitimi konusundaki görevlerine ilişkin veli algıları. *Eğitim ve Bilim,* 38(170).

Özcan, A.F. ve Özcan, A.O. (2016). İlk okuma yazma öğrenmede çocukların yaşadıkları güçlükler, nedenleri ve çözüm önerileri: Nitel bir araştırma. *İGÜSBD,* 3(1), 69-103.

Özcan, A.O. (1994). İlk okuma yazma öğretim metotlarının karşılaştırılması. *1. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu*'nda sunulan bildiri. Bursa: Uludağ Üniversitesi.

Özcan, Ç. ve Aydoğan, Y. (2014). Aile katılımı ile çocukların akademik benlik saygısı arasındaki ilişkinin anne-baba görüşlerine göre incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi,* 44(202), 19-36.

Özdamar, K. (1997). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Özeke Kocabaş, E. (2006). Eğitim sürecinde aile katılımı: Dünyada ve Türkiye'deki çalışmalar. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi,* 3(26), 143-153.

Özen Altınkaynak, Ş. (2014). *Aile temelli okuma yazmaya hazırlık programının çocukların okuma yazmaya hazırlık becerilerine etkisi.* Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Üniversitesi.

Özen Altınkaynak, Ş. (2019). Annelerin okuma yazmaya hazırlık sürecine ilişkin görüşleri. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi,* 3(1), 98-116.

Özen Altınkaynak, Ş. ve Akman, B. (2016). Aile temelli okumaya yazmaya hazırlık programının çocukların okuma yazmaya hazırlık becerilerine etkisi. *Eğitim ve Bilim,* 41(186), 185-204.

Pallant, J. (2005). *SPSS survial manual: A step by step guide to data analysis using SPSS for Windows.* Australia: Allen and Unwin.

Paratore, J.R. (2001). *Opening doors, opening opportunities: Family literacy in an urban community.* Needham: Allyn and Bacon Education.

Patton, M.Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods.* California: Sage Publications.

Pena, D.C. (2000). Parent involvement: Influencing factors and implications. *The Journal of Eductional Research,* 94(1), 42-54.

Pikulski, J.J. and Chard, D.J. (2005). Fluency: Bridge between decoding and reading comprehension. *The Reading Teacher,* 58(6), 510-518.

Power, J. (1992). Parent-teacher partnership in early literacy learning: The benefits for teachers. Paper presented at the *AARE Conference*. Victoria.

Pressman, R.M., Sugarman, D.B., Nemon, M.L., Desjarlais, J., Owens, J.A. and Schettini Evans, A. (2015). Homework and family stress: With consideration of parents' self confidence, educational level, and cultural background. *The American Journal of Family Therapy,* 43, 297-313.

Rasinski, T.V. (1994). Fast Start: A parental involvement reading program for primary grade students. Paper presented at *the Annual Meeting of the College Reading Association.* Los Angelos.

Rasinski, T.V. (2003). *The fluent reader: Oral reading strategies for building word recognition, fluency, and comprehension.* New York: Scholastic.

Ribeiro, L.M., Cunha, R.S., e Silva, M.C.A., Carvalho, M. and Vital, M.L. (2021). Parental involvement during pandemic times: Challenges and opportunities. *Education Science,* 11(302), 1-17.

Robson, C. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri: Gerçek dünya araştırması.* (Çev: Ş. Çınkır ve N. Demirkasımoğlu). Ankara: Anı Yayıncılık.

Rush, K.L. (1999). Caregiver-child interactions and early literacy development of preschool children from low-income environments. *Topics in Early Childhood Special Education,* 19, 3–14.

Sağırlı, M. (2015). İlkokuma yazma öğretiminin önemi, amacı ve birinci sınıf öğretmenliği. Ömer Yılar (Ed.). *İlkokuma ve Yazma Öğretimi* içinde (s. 1-30). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Sağırlı, M. (2022). İlk okuma yazma öğretim sürecine veli etkisinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi, 12*(2), 361-389.

Salıcı Ahioğlu, Ş. (2006). *Öğretmen ve veli görüşlerine göre farklı sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerin ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okuma-yazma sürecini etkileme biçiminin değerlendirilmesi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Salkind, N. (2013). *İstatistikten nefret edenler için istatistik*. (Çev: A. Çuhadaroğlu). Ankara: Pegem Akademi.

Saracho, O.N. (1997). Using the home environment to support emergent literacy. *Early Child Development and Care,* 127(1), 201-216.

Saracho, O.N. (2000). Literacy development in the family context. *Early Child Development and Care,*165, 107-114.

Saskatchewan Learning. (2004). *Teaching students with reading difficulties and disabilities: A guide for educators.* https://mdu.ac.in/UpFiles/UpPdfFiles/2022/Jan/4_01-10-2022_16-23-18_Reading-Difficulties-Disabilities.pdf (Date accessed: 04.01.2020)

Sayın, Ö. (1990). *Aile sosyolojisi*: *Ailenin toplumdaki yeri.* İzmir: Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayını.

Schonell, F.J. (1996). *The psychology and teaching of reading*. London: Oliver and Boyd Press.

Segal, A., Martin, S. and Patel, S. (2021). "You wrote the right letter for the right sound!" Parental feedback in writing contexts. *Merrill-Palmer Quarterly: Journal of Developmental Psychology,* 67(3), 329-359.

Senechal, M. and LeFevre, J.A. (2002). Parental involvement in the development of children's reading skill: A five-year longitudinal study. *Child Development,* 73(2), 445-460.

Shanahan, T., Mulhern, M., and Rodriguez Brown, F. (1995). Project Flame: Lessons learned from a family literacy program for linguistic minority families. *The Reading Teacher,* 48(7), 586-593.

Silvern, S. (1985). Parent involvement and reading achievement: A review of research and implications for practice. *Childhood Education,* 62, 44-50.

Singh, P., Mbokodi, S.M. and Msila, V.T. (2004). Black parental involvement in education. *South African Journal of Education,* 24(4), 301-307.

Skalnik, P. (2006). *The early writings of Bronislaw Malinowski*. London: Cambridge University Press.

Skar, G.B.U., Graham, S. and Huebner, A. (2021). Learning loss during the Covid-19 pandemic and the impact of emergency remote instruction on first grade students' writing: A natural experiment. *Journal of Educational Psychology.* Advance Online Publication. https://www.researchgate.net/publication/355474451_Learning_Loss_During_the_COVID-

19_Pandemic_and_the_Impact_of_Emergency_Remote_Instruction_on_First_Grade_Students'_Writing_A_Natural_Experiment_OPEN_ACCESS/link/6501c2e8a2e39316ce0833db/download (Date accessed: 25.11.2022)

Skibbe, L., Behnke, M. and Justice, L.M. (2004). Parental scaffolding of children's phonological awareness skills: Interactions between mothers and their preschoolers with language difficulties. *Communication Disorders Quarterly,* 25(4), 189-203.

Skibbe, L.E., Bindman, S.W., Hindman, A.H., Aram, D. and Morrison, F.J. (2013). Longitudinal relations between parental writing support and preschoolers' language and literacy skills. *Reading Research Quarterly,* 48(4), 387-401.

Spear, S., Spotswood, F., Goodall, J. and Warren, S. (2021). Reimagining parental engagement in special schools: A practice theoretical approach. *Educational Review,* 74(2), 1-21.

St. Pierre, R.G., Ricciuti, A.E. and Rimdzius, T.A. (2005). Effects of a family literacy program on low-literate children and their parents: Findings from an evaluation of the Even Start Family Literacy Program. *Developmental Psychology,* 41(6), 953-970.

Stacer, M.J. and Perruci, R. (2014). Race, ethnicity, and parental involvement with children at school, home, and community. *Journal of Family and Economic Issues,* 34(3).

Steiner, L.M. (2014). A family literacy intervention to support parents in children's early literacy learning. *Reading Psychology*, 35(8), 703-735.

Strom, R. and Slaughter, H. (1978). Measurement of childrearing expections using the parent as a teacher inventory. *Journal of Experimental Education,* 46, 44-53.

Susar Kırmızı, F. ve Yurdakul, İ.H. (2021). Öğretmen görüşlerine göre Covid-19 salgınının Türkçe eğitiminde temel dil becerilerini edinim sürecine etkisi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi,* 12(2), 593-610.

Şahin, S. (2019). *İlköğretim 1. sınıfta okuma ve yazma eğitimine ailenin katkı düzeyinin belirlenmesi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Şahin, S. ve Tuğrul, B. (2019). İlköğretim birinci sınıfta okuma ve yazma eğitimine ailenin katkı düzeyinin belirlenmesi. *Eğitim Fakültesi Dergisi,* 5(1), 45-61.

Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlilik*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Şerefli, Y. (2008). *İlkokuma ve yazma öğretiminde ailenin rolü üzerine bir araştırma.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Tabachnick, B.G. and Fidell, L.S. (2007). *Using multivariate statistics*. Boston: Pearson Prantice Hall.

Taymaz, H. (2000). *İlköğretim ve ortaöğretim müdürleri için okul yönetimi.* Ankara: Pegem Akademi.

Teddlie, C. and Tashakkori, A. (2015). *Karma yöntem araştırmalarının temelleri*. (Çev: Y. Dede ve S.B. Demir). Ankara: Anı Yayıncılık.

Tekin, A.K. (2011). Parental involvement revisited: Background, theories, and models. *IJAES,* 11(1), 1-13.

Tezel Şahin, F. ve Ünver, N. (2005). Okulöncesi eğitim programlarına aile katılımı. *Kastamonu Eğitim Dergisi,* 13(1), 23-30.

The National Parent Teacher Association [PTA]. (2015). *PTA & parent involvement-background information definition of parent involvement.* http://www.papta.org/domain/73 (Date accessed: 10.10.2016)

Tizar, B., Schofield, W.N. and Hewison, J. (1982). Collaboration between teachers and parents in assisting children's reading. *British Journal of Educational Psychology,* 52, 1-15.

Tok, Ş. (2001). İlkokuma yazma öğretiminde kullanılan yöntemlerin değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi,* 26(26) 257-276.

Tok, Ş., Tok, N.T. ve Mazı, A. (2008). İlkokuma yazma öğretiminde çözümleme ve ses temelli cümle yöntemlerinin değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi,* 53, 123-144.

Toran, M. ve Özgen, Z. (2018). Okul öncesi eğitimde aile katılımı: Öğretmenler ne düşünüyor, ne yapıyor?. *Eğitimde Nitel Araştırma Dergisi,* 6(3), 229-245.

Turgut, M. (2010). *Aile değerler araştırması*. Ankara: T.C. Başbakanlık.

Türkiye Cumhuriyeti Kültür Bakanlığı. (1936). *İlkokul programı.* İstanbul: Devlet Basımevi.

Türkiye Cumhuriyeti Maarif Vekâleti. (1930). *İlk mektep Türkçe müfredat programı.* İstanbul: Devlet Matbaası.

Tzivinikou, S., Moutavelis, A., Krokou, Z., Louari, M. ve Papadimitriou, P. (2023). Effects of the Covid-19 pandemic on reading and writing skills of elementary students with and without learning disabilities in Greece: Educators' perspectives. Paper presented at *EDULEARN23 (15th annual International Conference on Education and New Learning Technologies)*. Palma. https://library.iated.org/view/TZIVINIKOU2023EFF?re=downloadnotallowed (Date accessed: 13.11.2023)şu

UNESCO (1992). *The changing family in Asia: Bangladesh, India, Japan, Philippines and Thailand*. Bangkok: Principal Regional Office for Asia and Pacific. https://catalogue.nla.gov.au/catalog/1114391 (Erişim tarihi: 05.05. 2021)

Uslu, S. (2014). *Yenilenen ilkokul basamağında gerçekleştirilen okuma yazma öğretim sürecine ilişkin öğretmen görüşleri.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Vidin, G. (2013). *Bir ilkokul ikinci sınıf öğrencisinin okuma yazma öğrenmesindeki güçlüklerin ve çözümüne yönelik çalışmanın etkililiğinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Weigel, D.J., Martin, S.S. and Bennett, K.K. (2006). Contributions of the home literacy environment to preschool-aged children's emerging literacy and language skills. *Early Child Development and Care,* 176, 357–378.

Williams L.W.D. (2010). *The impact of parental involvement on the literacy achievement of low-income pre-kindergarten students.* Unpublished Doctoral Thesis. Charlotte: The University of North Carolina, Collage of Educational.

Woodside, A.G. (2010). *Case study research: Theory, methods, practices.* Bingley: Emerald Group Publishing.

Wulandary Herlisa, D. (2017). *Parent involvement in schooling processes: A case study in an Aceh School.* Unpublished Master Thesis. Tampere: University of Tampere, Faculty of Education.

Yaşar Ekici, F. (2017). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki aile katılım çalışmalarına katılan ve katılmayan ailelerin çocuklarının sosyal beceriler açısından karşılaştırılması. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 10(1), 543-562.

Yaşar, E. (2016). *Bireyselleştirilmiş portfolyo uygulamasının bitişik eğik yazı becerilerine etkisi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yılmaz, A. (2022). *Birinci sınıf öğretmenlerinin pandemide okuma yazmada yaşadığı sorunlar ve çözüm önerileri.* Yayımlanmamış Tezsiz Yüksek Lisans Projesi. Denizli: Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Yin, R.K. (2012). *Applications of case study research design and methods.* California: SAGE Publications.

Yin, R.K. (2014). *Case study research: Designs and methods.* California: Sage Publications.

Yurtbakan, E. ve Yurtbakan, E.G. (2022). Okul öncesi öğrenci annelerinin etkileşimli okuma deneyimleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi,* 10(2), 385-400.

Zembat, R. ve Unutkan, Ö.P. (1999). *Okulöncesinde çocuğun sosyal gelişiminde aile katılımının önemi*: *Marmara Üniversitesi anaokulu öğretmeni el kitabı.* İstanbul: Ya-Pa Yayınları.

Zhang, S.Z., Inoue, T., Shu, H. and Georgiou, G.K. (2019). How does home literacy environment influence reading comprehension in Chinese? Evidence from a 3-year longitudinal study. *Springer Nature B.V.,* 33, 1745-1767.

EKLER

EK-1. İlkokuma Yazmaya Aile Katılımına İlişkin İhtiyaç Listesi

İLKOKUMA YAZMAYA AİLE KATILIMINA İLİŞKİN İHTİYAÇ LİSTESİ		
YÖNTEM BAĞIMSIZ İHTİYAÇLAR	**İletişimsel ve Etkileşimsel İhtiyaçlar**	İş birlikli, eşgüdümlü ve anlık iletişime dayalı öğretmen-aile etkileşimi
		Çocuklarıyla etkili iletişim kurmaya ilişkin ailelerin bilgilendirilmesi
		Çocukların güdülenmesi, pekiştirilmesi ve ödüllendirilmesine ilişkin ailelerin bilgilendirilmesi
	Gelişimsel ve Bireysel Özelliklerle İlgili İhtiyaçlar	Ailelere gelişim alanları, dönemi ve özellikleri hakkında eğitim verilmesi
		Ailelere bireysel farklılıklar ve ilkokuma yazma sürecine yansımaları hakkında eğitim verilmesi
YÖNTEM BAĞIMLI İHTİYAÇLAR	**Bilgilendirmeye Yönelik İhtiyaçlar**	Ailelerin ilkokuma yazma yöntemi ve süreci hakkında bilgilendirilmesi
		Ailelerin serbest okuryazarlığa geçme zamanı ve çocuklardan beklentiler hakkında bilgilendirilmesi
		Ailelerin süreç içinde dersin işlenişi ve planlanmasına ilişkin toplantı ve değerlendirmelere katılmaları
		Ailelerin harf-rakam formlarına ve okunaklı yazmaya ilişkin bilgilendirilmeleri
		Ailelerin okuma ve yazmada pozisyon almayla ilgili bilgilendirilmeleri
		Ailelerin kitap seçimi ve kitap okuma alışkanlığının kazandırılmasına ilişkin bilgilendirilmesi
		Ailelerin akıcı okuma becerisine ilişkin bilgilendirilmeleri
		Ailelerin okuduğunu anlama becerisine ilişkin bilgilendirilmeleri
	Etkinliklere Yönelik İhtiyaçları	Ailelerin oyun temelli okuma-yazma etkinlikleriyle destek sağlaması
		Ailelerin otantik temelli okuma-yazma etkinlikleriyle destek sağlaması
	Okumanın Gelişimine Yönelik İhtiyaçlar	Ailelerin okuduğunu anlama becerisinin gelişimine destek sağlaması
		Ailelerin akıcı okuma becerisinin gelişimine destek sağlaması

		Ailelerin sesi hissetme ve tanımaya ilişkin destek sağlaması
		Ailelerin seslerin çatımına ilişkin destek sağlaması
		Ailelerin okumaya yönelik modellik yapmaları
	Yazmanın Gelişimine Yönelik İhtiyaçlar	Ailelerin küçük kas becerilerinin gelişimine destek sağlaması
		Ailelerin serbest ve düzenli çizgi çalışmalarında destek sağlaması
		Ailelerin okunaklı yazma boyutunda destek sağlaması
		Ailelerin noktalama işaretlerinin uygun kullanımı ilişkin destek sağlaması
		Ailelerin dikte etme becerisinin gelişiminde destek sağlaması
		Ailelerin metin yazma becerisinin gelişimine destek sağlaması
		Ailelerin yazmaya yönelik modellik yapmaları
	Değerlendirmeye Yönelik İhtiyaçlar	Ailelerin okuma-yazma performanslarına dönüt ve düzeltme vermesi
		Ailelerin okuma yazma performanslarını değerlendirmesi

Ek-2. İlkokuma Yazma Aile Katılım Programına İlişkin Amaçlar Listesi

İLKOKUMA YAZMA AİLE KATILIM PROGRAMINA İLİŞKİN AMAÇLAR LİSTESİ		
YÖNTEM BAĞIMSIZ AMAÇLAR	**İletişimsel ve Etkileşimsel Amaçlar**	Program, öğretmen-aile etkileşiminin iş birlikli, eşgüdümlü ve anlık iletişime dayalı bir şekilde gerçekleşmesini amaçlar.
		Program, ailelerin çocuklarıyla etkili iletişim kurmasına ilişkin eğitim verilmesini amaçlar.
		Program, ailelerin çocukları güdüleme, pekiştirme ve ödüllendirmeye ilişkin bilgilendirilmesini amaçlar.
	Gelişimsel Özelliklerle İlgili Amaçlar	Program, ailelere gelişim alanları, dönemi ve özellikleri hakkında eğitim verilmesini amaçlar.
		Program, ailelerin bireysel farklılıklar ve bunların ilkokuma yazma sürecine yansımaları hakkında bilgilendirilmesini amaçlar.
YÖNTEM BAĞIMLI AMAÇLAR	**Bilgilendirmeye Yönelik Amaçlar**	Program, ailelerin yöntem ve süreç hakkında bilgilendirilmesini amaçlar.
		Program, serbest okuryazarlığa geçme zamanı ve çocuklardan beklentiler hakkında ailelerin bilgilendirilmesini amaçlar.
		Program, ailelerin katılım süreciyle ilgili bilgi paylaşımlarına ve değerlendirmelere katılmalarını amaçlar.
		Program, harf-rakam formlarına ve okunaklı yazmaya ilişkin ailenin bilgilendirilmesini amaçlar.
		Program, okuma ve yazmada pozisyon almayla ilgili ailenin bilgilendirilmesini amaçlar.
		Program, ailelerin kitap seçimi ve kitap okuma alışkanlığının kazandırılması hakkında ailelerin bilgilendirilmesini amaçlar.
		Program, akıcı okuma becerisine ilişkin ailenin bilgilendirilmesini amaçlar.
		Program, okuduğunu anlama becerisine ilişkin ailenin bilgilendirilmesini amaçlar.
	Etkinliklere Yönelik Amaçlar	Program, ailelerin oyun temelli okuma-yazma etkinlikleriyle destek sağlamasını amaçlar.
		Program, ailelerin otantik temelli okuma-yazma etkinlikleriyle destek sağlamasını amaçlar.
	Okumanın Gelişimine Yönelik Amaçlar	Program, okuduğunu anlama becerisinin gelişimine ailenin destek olmasını amaçlar.
		Program, akıcı okuma becerisinin gelişimine ailenin destek olmasını amaçlar.

		Program, sesi hissetme ve tanımaya ailenin destek olmasını amaçlar.
		Program, seslerin çatımına ailenin destek olmasını amaçlar.
	Yazmanın Gelişimine Yönelik Amaçlar	Program, küçük kas becerilerinin gelişimine ailenin destek olmasını amaçlar.
		Program, serbest ve düzenli çizgi çalışmalarına ailenin destek olmasını amaçlar.
		Program, okunaklı yazma becerilerinin gelişimine ailenin destek olmasını amaçlar.
		Program, noktalama işaretlerinin uygun kullanımına ailenin destek olmasını amaçlar.
		Program, dikte etme becerisinin gelişimine ailenin destek olmasını amaçlar.
		Program, metin yazma becerisinin gelişimine ailenin destek olmasını amaçlar.
	Değerlendirmeye Yönelik Amaçlar	Program, ailenin okuma-yazma performanslarına dönüt ve düzeltme vermesini amaçlar.
		Program, ailenin okuma-yazma performanslarını değerlendirmesini amaçlar.

EK-3. Gönüllü Aile Katılım Formu Örnekleri

.../.../...

KATILIMCI İZİN FORMU

Okulöncesi dönemde aile ve okul öncesi eğitim kurumlarının desteğiyle erken okuryazarlık becerilerini kazanan ya da kısmen kazanabilen çocuklar, daha formal bir eğitim kurumu olan ilkokula başlamaları ile birlikte başta ilkokuma yazma olmak üzere birçok bilgi ve beceri kazanacakları bir öğrenme sürecine dahil olmaktadırlar. Bu süreçte güdülenmelerinin sağlanması ve devam ettirilmesi için ailelerin çocuklarına yanında olduklarını hissettirmeleri ve onların öğrenme sorumluluklarına, ortak olarak yaşadıkları sorunlara kalıcı çözüm üretmeleri etkin aile katılımı ile mümkün olabilmektedir. İlkokuma yazma sürecinde kazanılan temel okuma ve yazma becerilerinin sonraki öğrenmelere ve okuma yazma alışkanlıklarına yön verdiği de göz önüne alındığında, ilkokuma yazma sürecinde aile katılımının gerekliliği bir kez daha gün yüzüne çıkmaktadır. Özellikle okulda Ses Temelli Cümle Yöntemi aracılığıyla sesten okuma temelli olarak gerçekleştirilen ilkokuma yazma süreci, evde aileler tarafından harften okuma temelli olarak desteklenmeye çalışıldığında ve farklı kalem tutuş sitileri ve farklı harf formlarıyla yazma alıştırmaları yapıldığında, geriye dönüşü pek de mümkün olmayan hatalar yapılmakta ve okul öğrenmelerinin devamlılığı sekteye uğramaktadır. Bu kapsamda, ilkokuma yazma sürecinde ev temelli aile katılım etkinliklerinin yanında sınıf temelli-destek aile katılım etkinliklerinin/programlarının da değerli ve gerekli olduğu düşünülmektedir. Ayrıca, alanyazında ilkokuma yazma sürecine yönelik ev ve sınıf-temelli destek aile katılım programlarına ya da rehberlerine ve dolayısıyla da bu program ve rehberlerin geliştirilmesi ve kullanımına dayalı herhangi bir çalışmaya rastlanılamaması, yapılacak araştırmanın gerekliliğini güçlendirmektedir.

Bu doğrultuda gerçekleştirdiğim doktora tez araştırmamın ana uygulama sürecinde yer almaktayım ve bu sürece siz değerli ailelerin ve vasisi olduğunuz öğrencilerimizin katılımını bekliyorum.

araştırma kapsamında;

- katılımınızın tamamen gönüllülük esasına dayalı olduğunu,
- araştırmadan hiçbir olumsuz etkiye maruz kalmadan ayrılabileceğinizi,
- katılmanız durumunda toplanan verilerin hiçbir biçimde kimseyle paylaşılmayacağını ve beş yıllık saklama sürecinin ardından imha edileceğini,

sizinle paylaşmak isteriz.

Yukarıdaki bilgileri okudum ve bu doğrultuda araştırmaya çocuğumla gönüllü olarak katıldığımı beyan ederim.

Araştırmacı
Arş. Gör. Ecmel YAŞAR
[redacted]

Katılımcı
Adı Soyadı ve İmzası
[redacted]

25.08.2020

KATILIMCI İZİN FORMU

Okulöncesi dönemde aile ve okul öncesi eğitim kurumlarının desteğiyle erken okuryazarlık becerilerini kazanan ya da kısmen kazanabilen çocuklar, daha formal bir eğitim kurumu olan ilkokula başlamaları ile birlikte başta ilkokuma yazma olmak üzere birçok bilgi ve beceri kazanacakları bir öğrenme sürecine dahil olmaktadırlar. Bu süreçte güdülenmelerinin sağlanması ve devam ettirilmesi için ailelerin çocuklarına yanında olduklarını hissettirmeleri ve onların öğrenme sorumluluklarına, ortak olarak yaşadıkları sorunlara kalıcı çözüm üretmeleri etkin aile katılımı ile mümkün olabilmektedir. İlkokuma yazma sürecinde kazanılan temel okuma ve yazma becerilerinin sonraki öğrenmelere ve okuma yazma alışkanlıklarına yön verdiği de göz önüne alındığında, ilkokuma yazma sürecinde aile katılımının gerekliliği bir kez daha gün yüzüne çıkmaktadır. Özellikle okulda Ses Temelli Cümle Yöntemi aracılığıyla sesten okuma temelli olarak gerçekleştirilen ilkokuma yazma süreci, evde aileler tarafından harften okuma temelli olarak desteklenmeye çalışıldığında ve farklı kalem tutuş sitileri ve farklı harf formlarıyla yazma alıştırmaları yapıldığında, geriye dönüşü pek de mümkün olmayan hatalar yapılmakta ve okul öğrenmelerinin devamlılığı sekteye uğramaktadır. Bu kapsamda, ilkokuma yazma sürecinde ev temelli aile katılım etkinliklerinin yanında sınıf temelli-destek aile katılım etkinliklerinin/programlarının da değerli ve gerekli olduğu düşünülmektedir. Ayrıca, alanyazında ilkokuma yazma sürecine yönelik ev ve sınıf-temelli destek aile katılım programlarına ya da rehberlerine ve dolayısıyla da bu program ve rehberlerin geliştirilmesi ve kullanımına dayalı herhangi bir çalışmaya rastlanılamaması, yapılacak araştırmanın gerekliliğini güçlendirmektedir.

Bu doğrultuda gerçekleştirdiğim doktora tez araştırmamın ana uygulama sürecinde yer almaktayım ve bu sürece siz değerli ailelerin ve vasisi olduğunuz öğrencilerimizin katılımını bekliyorum.

araştırma kapsamında;

- katılımınızın tamamen gönüllülük esasına dayalı olduğunu,
- araştırmadan hiçbir olumsuz etkiye maruz kalmadan ayrılabileceğinizi,
- katılmanız durumunda toplanan verilerin hiçbir biçimde kimseyle paylaşılmayacağını ve beş yıllık saklama sürecinin ardından imha edileceğini,

sizinle paylaşmak isteriz.

Yukarıdaki bilgileri okudum ve bu doğrultuda araştırmaya çocuğumla gönüllü olarak katıldığımı beyan ederim.

Araştırmacı
Arş. Gör. Ecmel YAŞAR
[redacted]

Katılımcı
Adı Soyadı ve İmzası
[redacted]

KATILIMCI İZİN FORMU

Okulöncesi dönemde aile ve okul öncesi eğitim kurumlarının desteğiyle erken okuryazarlık becerilerini kazanan ya da kısmen kazanabilen çocuklar, daha formal bir eğitim kurumu olan ilkokula başlamaları ile birlikte başta ilkokuma yazma olmak üzere birçok bilgi ve beceri kazanacakları bir öğrenme sürecine dahil olmaktadırlar. Bu süreçte güdülenmelerinin sağlanması ve devam ettirilmesi için ailelerin çocuklarına yanında olduklarını hissettirmeleri ve onların öğrenme sorumluluklarına, ortak olarak yaşadıkları sorunlara kalıcı çözüm üretmeleri etkin aile katılımı ile mümkün olabilmektedir. İlkokuma yazma sürecinde kazanılan temel okuma ve yazma becerilerinin sonraki öğrenmelere ve okuma yazma alışkanlıklarına yön verdiği de göz önüne alındığında, ilkokuma yazma sürecinde aile katılımının gerekliliği bir kez daha gün yüzüne çıkmaktadır. Özellikle okulda Ses Temelli Cümle Yöntemi aracılığıyla sesten okuma temelli olarak gerçekleştirilen ilkokuma yazma süreci, evde aileler tarafından harften okuma temelli olarak desteklenmeye çalışıldığında ve farklı kalem tutuş sitileri ve farklı harf formlarıyla yazma alıştırmaları yapıldığında, geriye dönüşü pek de mümkün olmayan hatalar yapılmakta ve okul öğrenmelerinin devamlılığı sekteye uğramaktadır. Bu kapsamda, ilkokuma yazma sürecinde ev temelli aile katılım etkinliklerinin yanında sınıf temelli-destek aile katılım etkinliklerinin/programlarının da değerli ve gerekli olduğu düşünülmektedir. Ayrıca, alanyazında ilkokuma yazma sürecine yönelik ev ve sınıf-temelli destek aile katılım programlarına ya da rehberlerine ve dolayısıyla da bu program ve rehberlerin geliştirilmesi ve kullanımına dayalı herhangi bir çalışmaya rastlanılamaması, yapılacak araştırmanın gerekliliğini güçlendirmektedir.

Bu doğrultuda gerçekleştirdiğim doktora tez araştırmamın ana uygulama sürecinde yer almaktayım ve bu sürece siz değerli ailelerin ve vasisi olduğunuz öğrencilerimizin katılımını bekliyorum.

araştırma kapsamında;

- katılımınızın tamamen gönüllülük esasına dayalı olduğunu,
- araştırmadan hiçbir olumsuz etkiye maruz kalmadan ayrılabileceğinizi,
- katılmanız durumunda toplanan verilerin hiçbir biçimde kimseyle paylaşılmayacağını ve beş yıllık saklama sürecinin ardından imha edileceğini,

sizinle paylaşmak isteriz.

Yukarıdaki bilgileri okudum ve bu doğrultuda araştırmaya çocuğumla gönüllü olarak katıldığımı beyan ederim.

Araştırmacı
Arş. Gör. Ecmel YAŞAR
[redacted]

Katılımcı
Adı Soyadı ve İmzası
[redacted]

EK-4. Yarı Yapılandırılmış Bireysel Görüşme Formları

ÖĞRETMEN GÖRÜŞME SORULARI (İHTİYAÇ BELİRLEME)

1. Ailenin çocuğun eğitimindeki yeri konusunda görüşleriniz nelerdir?

2. Ailenin ilkokuma yazma öğretimi sürecindeki yeri hakkında düşünceleriniz nelerdir?

3. Bu yıl ilkokuma yazma öğreten bir öğretmen olarak sürece ailelerin katılımı konusundaki deneyimlerinizi anlatabilir misiniz?
   -Aileler hangi durumlarda ve sıklıkla katılım gösterdiler?
   -Ailelerin sürece katılım performansları hakkında neler söyleyebilirsiniz?

4. Süreci yakın bir zamanda deneyimleyen birisi olarak, ilkokuma yazma sürecine aile katılımına ilişkin olarak:
   -Özellikle hangi konularda aile katılımına ihtiyaç duyuyorsunuz, neden?
   -Ailelerin hangi konularda bilgilendirilmesi gerektiğini düşünüyorsunuz, neden?

5. Ailelerin ilkokuma yazma öğretimine sınıf içi katılımları konusundaki düşünceleriniz nelerdir?
   -Sınıf içi katılımların nasıl gerçekleştirilmesi gerektiğine ilişkin önerilerinizden bahseder misiniz?
   -Ailelerin sınıf içi katılımda öğretimin hangi boyutunda destek vermesini istersiniz, neden?

6. Ailelerin ilkokuma yazma öğretimine ev temelli katılımları konusundaki düşünceleriniz nelerdir?
   -Ev temelli katılımların nasıl gerçekleştirilmesi gerektiğine ilişkin önerilerinizden bahseder misiniz?
   -Ailelerin ev temelli katılımda öğretimin hangi boyutunda destek vermesini istersiniz?

7. Aile katılımlı ilkokuma yazma öğretimine ilişkin olarak eğitim almak ister misiniz?
   -Hangi konularda eğitim almak istersiniz, neden?
   -Size eğitim verilmek istense en çok hangi konuda eğitim almak istersiniz, neden?

YARI YAPILANDIRILMIŞ UZMAN GÖRÜŞME FORMU (İHTİYAÇ BELİRLEME)

1. Ailenin çocuğun eğitimindeki yeri konusunda görüşleriniz nelerdir?

2. Ailenin ilkokuma yazma öğretimi sürecindeki yeri hakkında düşünceleriniz nelerdir?

3. İlkokuma yazma sürecine aile katılımına ilişkin olarak:
   -Özellikle hangi konularda aile katılımına ihtiyaç duyulmaktadır, neden?
   -Ailelerin hangi konularda bilgilendirilmesi gerektiğini düşünüyorsunuz, neden?

4. Ailelerin ilkokuma yazma öğretimine sınıf içi katılımları konusundaki düşünceleriniz nelerdir?
   -Sınıf içi katılımların nasıl gerçekleştirilmesi gerektiğine ilişkin önerilerinizden bahseder misiniz?
   -Ailelerin sınıf içi katılımda öğretimin hangi boyutunda destek vermesini istersiniz, neden?

5. Ailelerin ilkokuma yazma öğretimine ev temelli katılımları konusundaki düşünceleriniz nelerdir?
   -Ev temelli katılımların nasıl gerçekleştirilmesi gerektiğine ilişkin önerilerinizden bahseder misiniz?
   -Ailelerin ev temelli katılımda öğretimin hangi boyutunda destek vermesini istersiniz?

6. Aile katılımlı ilkokuma yazma öğretimine ilişkin olarak öğretmen ve ailelere eğitim vermek ister misiniz?
   -Hangi konularda eğitim vermek istersiniz, neden?

GELİŞTİRİLİP DENENEN KATILIM PROGRAMINA İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞ FORMU

1. İlkokuma yazma sürecine aile katılımına ilişkin genel düşüncelerinizden bahseder misiniz?

2. Aile katılımlı ilkokuma yazma öğretimi gerçekleştirirken neler deneyimlediğinizi anlatır mısınız?
   -Katılım sürecinin başında, ortasında ve sonunda neler hissettiniz?
   -Katılım sürecinin sizi en çok zorlayan yanlarını açıklar mısınız?

3. Ev ve sınıf temelli aile katılım etkinliklerinin öğretim sürecinize yansımalarından bahseder misiniz?

4. Aile eğitim toplantılarının aile ve öğrencilerinize yansımaları hakkında neler söyleyebilirsiniz ?

5. Ailelerin ilkokuma yazmaya katılımcı olarak destek sağlamasının öğrencilerinizin okuma ve yazma başarısına nasıl etki ettiğini düşünüyorsunuz?
   -Aile katılımı, okuma yazmaya ilişkin hangi beceri alanlarına nasıl etki etti, paylaşır mısınız?

6. Deneyimlerinize dayalı olarak çocukları okuma yazma öğrenen aileler için hazırlanacak bir programda neler olmasını istersiniz, neden?
   -Söz konusu program, birinci sınıf öğrenci ve ailelerini nasıl etkileyecektir, açıklar mısınız?

-Destek aile katılım programının kapsam ve içeriği hakkındaki önerilerinizi belirtir misiniz?

7. Eklemek istediğiniz başka düşünceleriniz var mı?

AİLE KATILIM PROGRAMINA İLİŞKİN UYGULAMA İÇİ YARI YAPILANDIRILMIŞ AİLE GÖRÜŞME FORMU (ARAŞTIRMANIN ANA BÖLÜMÜ)

1. Evde çocuğunuzla yaptığınız etkinlikleri (ev temelli etkinlikleri) genel anlamda değerlendirebilir misiniz?

2. Sürecin başından şu aşamaya kadar geçen sürede, bir veli olarak ev temelli etkinliklere ilişkin deneyimlerinizden bahseder misiniz?
-Sürecin başıyla içinde bulunduğumuz aşamayı kıyasladığımızda, bir veli olarak etkinliklere uyum sürecinizle ilgili neler söyleyebilirsiniz?

3. Sürecin başından şu aşamaya kadar geçen sürede, çocuğunuzun ev temelli etkinliklere ilişkin deneyimlerinden bahseder misiniz?
-Sürecin başıyla içinde bulunduğumuz aşamayı kıyasladığımızda, çocuğunuzun etkinliklere uyum süreciyle ilgili neler söyleyebilirsiniz?

4. Şu aşamaya kadar gerçekleştirilen ev temelli etkinliklerden en çok aklınızda kalanları paylaşır mısınız?
-Bu etkinliklerin neden aklınızda kaldığını açıklar mısınız?

5. Pandemi sürecinin ilkokuma yazma katılımınıza etkilerinden bahseder misiniz?
-Tam zamanlı Online eğitime geçmemiz etkinliklerimize katılımınızı hangi yönden nasıl etkiliyor, açıklar mısınız?
-Sürecin bundan sonraki aşamalarında nasıl etkileyecektir?

6. Şu aşamaya kadar katılmış olduğunuz ev temelli etkinlikleri ile bilgilendirme eğitimlerini göz önüne aldığınızda, içinde bulunduğunuz aile katılım sürecinin çocuğunuzun okuma ve yazma performansına yansımaları hakkında neler söyleyebilirsiniz?

7. Varsa, diğer görüşlerinizi de paylaşabilirsiniz.

EV TEMELLİ KATILIM ETKİNLİKLERİNE İLİŞKİN UYGULAMA İÇİ YAPILANDIRILMIŞ ÖĞRENCİ GÖRÜŞME FORMU (ARAŞTIRMANIN ANA BÖLÜMÜ)

1. Şimdiye kadar ailenle yaptığın etkinlikleri nasıl buluyorsun?
   -Etkinlikleri yaparken en çok nelerden hoşlanıyorsun?
   -Etkinlikleri yaparken en çok nerelerde zorlanıyorsun?

2. Şimdiye kadar yaptığın etkinliklerden aklında kalanlar hangileri?
   -Neden bu etkinlik aklında kaldı?

3. Annen-baban etkinlik yaptırırken, nasıl davranmalarını istersin?
   -Neden?
   -Annen-babanla etkinlik yapmanın en sevdiğin tarafları ne?
   -Annen-babanla etkinlik yapmanın sevmediğin tarafları ne?

SINIF TEMELLİ KATILIM ETKİNLİKLERİNE İLİŞKİN YARI YAPILANDIRILMIŞ AİLE GÖRÜŞME FORMU (ARAŞTIRMANIN ANA BÖLÜMÜ)

1. İlkokuma yazma öğretimine çevrimiçi sınıfta dâhil olmanın nasıl hissettirdiğini açıklar mısınız?
   -Katılım öncesinde neler hissettiniz?

-Katılım sırasında neler hissettiniz?

-Katılımın ardında neler hissettiniz?

2. İlkokuma yazma öğretimine sınıf temelli katılım deneyimlerinizden bahseder misiniz?

-Sınıf temelli etkinliklere hazırlanırken neler yaşadınız?

-Sınıf temelli etkinlikleri gerçekleştirirken neler yaşadınız?

-En çok keyif aldığınız ve zorlandığınız kısımları paylaşır mısınız?

-Yüz yüze eğitime katılım gösterseydiniz, farklı olarak neler yaşardınız/yaşamak isterdiniz?

3. Çocuğunuzun ilkokuma yazmaya sınıf temelli katılımınıza ilişkin görüş ve tepkileri hakkında neler söyleyebilirsiniz?

-İlk duyduğunda tepkisi nasıl oldu?

-Sınıf temelli katılım sonrasında neler konuştunuz?

4. Sınıf temelli deneyimlerinizin ilkokuma yazma öğretimine ilişkin bilgi ve düşüncelerinize etkisi hakkında neler söyleyebilirsiniz?

-Sınıf temelli katılım, ilkokuma yazma öğretimine bakış açınızı hangi yönde nasıl etkiledi?

-Sınıf temelli deneyimlerinizin ev temelli katılım sürecinize bir yansıması oldu mu?

5. Dile getirmek istediğiniz farklı görüş ve düşünceleriniz varsa, paylaşabilirsiniz.

SINIF ÖĞRETMENİ UYGULAMA SONU YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME SORULARI (ARAŞTIRMANIN ANA BÖLÜMÜ)

1. Uygulamamızın ilkokuma yazmaya aile katılımına ilişkin görüşlerinize etkisi oldu mu? Olduysa, hangi yönde, nasıl etkilediğini paylaşabilir misiniz?

-İlkokuma yazmaya aile katılımına ilişkin görüşleriniz nasıldı?

-Gerçekleştirdiğimiz uygulama, görüşlerinizi hangi yönde, nasıl şekillendirdi?

2. Ev temelli katılım etkinlilerinin yapısı ve uygulanma biçimi hakkındaki görüşlerinizi açıklar mısınız?
-Etkinliklerin yönerge kısmı hakkında görüşleriniz nelerdir?
-Etkinliklerin uygulama kısmı hakkında görüşleriniz nelerdir?
-Etkinliklerin değerlendirme kısmı hakkında görüşleriniz nelerdir?

3. Çevrimiçi gerçekleştirilen sınıf temelli katılım sürecine ilişkin deneyimlerinizden bahsedebilir misiniz?
-Çevrimiçi katılımın aileler üzerindeki etkisi hakkında neler söyleyebilirsiniz?
-Çevrimiçi katılımın öğrenciler üzerindeki etkisi hakkında neler söyleyebilirsiniz?

4. Ailelere yönelik gerçekleştirdiğimiz eğitim toplantıları hakkındaki görüşlerinizi açıklar mısınız?
-Toplantı konularının uygunluğu ve etkililiği hakkında neler söyleyebilirsiniz?

5. Pandemi süreci ve çevrimiçi eğitimin aile katılımı uygulamasına yansımaları hakkındaki düşüncelerinizden bahseder misiniz?
-Ev temelli etkinliklere katılıma yansımalarından bahseder misiniz?
-Pandemi süreci ve çevrimiçi eğitim olmasaydı, neler değişirdi?

6. Uygulamaların tümünü göz önüne alıp (Ev ve sınıf temelli katılım etkinlikleri ile aile eğitim toplantıları), ilkokuma yazmaya aile katılım sürecimizin etkililiğini değerlendirdiğinizde, neler söyleyebilirsiniz?
-Öğrencilerinizin okuma-yazma performansı nezdindeki etkililiğinden bahsedebilir misiniz?
-Aileler nezdindeki etkililiğinden bahseder misiniz?

7. Aile katılım etkinliklerimizi temel aldığınızda, ileride gerçekleştirilecek ilkokuma yazmaya aile katlımı uygulamalarına ilişkin neler önerebilirsiniz?

8. Dile getirmek istediğiniz farklı görüş ve düşünceleriniz varsa, paylaşabilirsiniz.

UYGULAMA SONU YARI YAPILANDIRILMIŞ VE BİREYSELLEŞTİRİLMİŞ AİLE GÖRÜŞME FORMLARI (ARAŞTIRMANIN ANA BÖLÜMÜ)

Aslı Hanım için:

1. Aile katılım etkinliklerimizin özellikle "pandemi sürecinde" size ve çocuğunuza yansımalarından bahseder misiniz?

   -Pandemi süreci olmasaydı, aile katılımı etkinliklerimiz nasıl gerçekleşirdi, düşüncelerinizi paylaşır mısınız?

   -(B) Daha önceki görüşmelerde, ev temelli etkinliklerimizin sınıf etkinlikleriyle (öğretmenin verdiği etkinliklerle) paralel gittiğini belirtmiştiniz. Bu durum size ve çocuğunuza nasıl yansıdı, açıklar mısınız?

   -(B) Daha önceki görüşmelerimizde, aile katılım etkinliklerimizin bir ortaöğretim öğretmeni olarak bakış açınızı değiştirdiğine değinmiştiniz. Bu konuyu biraz daha açar mısınız?

   -(B) Daha önceki görüşmelerimizde, pandemi olmasaydı, aile katılım etkinliklerimizin çok farklı katkıları olacağını belirtmiştiniz. Böyle bir durumda neler değişirdi? Bizimle paylaşır mısınız?

   -(B) Daha önceki görüşmelerimizde, ilkokuma yazma öğretimine geçen seneye nazaran bu sene daha çok dâhil olduğunuzu belirtmiştiniz. Buna sebep olan şeyleri açıklar mısınız?

2. Çocuğunuzun şu anki okuma-yazma performansında, aile katılım etkinliklerimizin payı olduğunu düşünüyor musunuz?

   -Öyle ise hangi konularda, nasıl etkisi olduğunu belirtebilir misiniz?

   -(B) Daha önceki görüşmelerimizde, ev temelli etkinliklerimizin dikte etme becerilerinin gelişimine katkı sağladığını ve çocuğunuzun bu etkinliklerden zevk aldığını belirtmiştiniz. Çocuğunuzun şu anki durumunu da göz önüne alarak, tekrar değerlendirme yapar mısınız?

3. Gerçekleştirdiğimiz bilgilendirme eğitimlerine ilişkin deneyimlerinizden bahseder misiniz?
   -Bu eğitimler, size ve çocuğunuza nasıl yansıdı, açıklar mısınız?

4. Sizce ilkokuma yazma öğretiminde aile katılımının yeri ne olmalıdır, deneyimlerinize dayalı olarak açıklar mısınız?
   -Bu kapsamda öğretmenlerin neler yapması gerektiğini deneyimlerinize dayalı olarak açıklayabilir misiniz?

5. Varsa, diğer görüşlerinizi de paylaşabilirsiniz.

Ayla Hanım için:

1. Aile katılım etkinliklerimizin özellikle "pandemi sürecinde" size ve çocuğunuza yansımalarından bahseder misiniz?
   -Pandemi süreci olmasaydı, aile katılımı etkinliklerimiz nasıl gerçekleşirdi, düşüncelerinizi paylaşır mısınız?
   -(B) Daha önceki görüşmelerde, "katılım etkinliklerimiz yüz yüze eğitim kapsamında gerçekleşseydi, sizin değerlendirmeniz açısından iyi olacaktı." gibi bir cümle kurmuştunuz. Burada neyi vurgulamak istediğinizi açıklayabilir misiniz?
   -(B) Daha önceki görüşmelerde, ev temelli etkinliklerimizin sınıf etkinlikleriyle (öğretmenin verdiği etkinliklerle) paralel gittiğini belirtmiştiniz. Bu durum size ve çocuğunuza nasıl yansıdı, açıklar mısınız?
   -(B) Daha önceki görüşmelerde, katılım etkinliklerimizin çocuğunuzla birlikte sizin de yeni şeyler öğrenmenizi sağladığını belirtmiştiniz. Bu kapsamda, çocuğunuzda da yeni şeyler öğrendiğinizi vurgulamıştınız. Bunu biraz açar mısınız?

2. Çocuğunuzun şu anki okuma-yazma performansında, aile katılım etkinliklerimizin payı olduğunu düşünüyor musunuz?
   -Öyle ise hangi konularda, nasıl etkisi olduğunu belirtebilir misiniz?
   -(B) Daha önceki görüşmelerde, ev temelli etkinliklerin özellikle yazı okunaklılığına, noktalama işaretleri ile büyük harflerin yerinde kullanımına ve okuduğunu anlama becerilerine olumlu katkısı olduğunu belirtmiştiniz. Çocuğunuzun şu anki durumunu da göz önüne alarak, tekrar değerlendirme yapar mısınız?

3. Gerçekleştirdiğimiz bilgilendirme eğitimlerine ilişkin deneyimlerinizden bahseder misiniz?
   -Bu eğitimler, size ve çocuğunuza nasıl yansıdı, açıklar mısınız?

4. Sizce ilkokuma yazma öğretiminde aile katılımının yeri ne olmalıdır, deneyimlerinize dayalı olarak açıklar mısınız?
   -Bu kapsamda öğretmenlerin neler yapması gerektiğini deneyimlerinize dayalı olarak açıklayabilir misiniz?

5. Varsa, diğer görüşlerinizi de paylaşabilirsiniz.

Bilge Hanım için:

1. Aile katılım etkinliklerimizin özellikle "pandemi sürecinde" size ve çocuğunuza yansımalarından bahseder misiniz?
   -Pandemi süreci olmasaydı, aile katılımı etkinliklerimiz nasıl gerçekleşirdi, düşüncelerinizi paylaşır mısınız?

2. Çocuğunuzun şu anki okuma-yazma performansında, aile katılım etkinliklerimizin payı olduğunu düşünüyor musunuz?
   -Öyle ise hangi konularda, nasıl etkisi olduğunu belirtebilir misiniz?

-(B) Daha önceki görüşmelerde, ev temelli etkinliklerin özellikle yazı okunaklılığı ve hatasız yazma ile hatasız okuma becerilerini geliştirdiğini belirtmiştiniz. Çocuğunuzun şu anki durumunu da göz önüne alarak, tekrar değerlendirme yapar mısınız?

3. Gerçekleştirdiğimiz bilgilendirme eğitimlerine ilişkin deneyimlerinizden bahseder misiniz?
   -Bu eğitimler, size ve çocuğunuza nasıl yansıdı, açıklar mısınız?
   -(B) Daha önceki görüşmelerde, özellikle harflerin seslendirilmesi, akıcı okuma ve öğrencilerin gelişim özelliklerine ilişkin verilen eğitimlerin etkili olduğunu belirtmiştiniz. Söz konusu bu eğitimlerin size hangi katkıları sağladığını biraz daha açar mısınız?
   -(B) Daha önceki görüşmelerde, genel olarak aile katılım etkinliklerinin ev ödevlerini yaptırırken yaptığınız hataların farkına varmanızı sağladığını belirttiniz. Bunu biraz açar mısınız?

4. Sizce ilkokuma yazma öğretiminde aile katılımının yeri ne olmalıdır, deneyimlerinize dayalı olarak açıklar mısınız?
   -Bu kapsamda öğretmenlerin neler yapması gerektiğini deneyimlerinize dayalı olarak açıklayabilir misiniz?

5. Varsa, diğer görüşlerinizi de paylaşabilirsiniz.

Buket Hanım için:

1. Aile katılım etkinliklerimizin özellikle "pandemi sürecinde" size ve çocuğunuza yansımalarından bahseder misiniz?
   -Pandemi süreci olmasaydı, aile katılımı etkinliklerimiz nasıl gerçekleşirdi, düşüncelerinizi paylaşır mısınız?
   -(B) Daha önceki görüşmelerde, ev temelli katılım sürecinin başında uyum sorunu yaşayıp zorlandığınızı, sonrasında ise zevk almaya başladığını ve

çocuğunuzla kaliteli zaman geçirmeye başladığınızı belirtmiştiniz. İlk haftalarda neden uyum sorunu yaşayıp zorlandığınızı detaylı bir şekilde açıklayabilir misiniz?

-(B) Daha önceki görüşmelerde, sürecin başında uyum sorunu yaşamanıza rağmen, ortalarında bu sorunu aştığınızı belirtip, ilerleyen zamanlarda neler olacağını hep birlikte göreceğiz demiştiniz. Bu kapsamda, görüşmemizden sonraki etkinliklerde neler yaşadığınızı kısaca belirtir misiniz?

-(B) Daha önceki görüşmelerde, ev temelli etkinlikleri bir ödev olarak değil de eğlenceli bir oyun olarak görmeye başladığınızı vurgulamıştınız. Etkinlikleri bu şekilde görmeye başladığınızda, neler değişti, bizimle paylaşır mısınız?

-(B) Daha önceki görüşmelerde, ev temelli etkinliklerimizin sınıf etkinlikleriyle (öğretmenin verdiği etkinliklerle) paralel gittiğini belirtmiştiniz. Bu durum size ve çocuğunuza nasıl yansıdı, açıklar mısınız?

2. Çocuğunuzun şu anki okuma-yazma performansında, aile katılım etkinliklerimizin payı olduğunu düşünüyor musunuz?

-Öyle ise hangi konularda, nasıl etkisi olduğunu belirtebilir misiniz?

-(B) Daha önceki görüşmelerde, ev temelli etkinlikleri çocuğunuzla birlikte gerçekleştirip, sonrasında etkinlikleri değerlendirmenizin (Etkinliğimizi Değerlendirelim bölümü ile…) çocuğunuzun performansını keşfetmenizi sağlandığını belirtmiştiniz. Bunu biraz daha açar mısınız, etkinlikler çocuğunuzun hangi yönlerini keşfetmenizi sağladı?

3. Gerçekleştirdiğimiz bilgilendirme eğitimlerine ilişkin deneyimlerinizden bahseder misiniz?

-Bu eğitimler, size ve çocuğunuza nasıl yansıdı, açıklar mısınız?

-(B) Daha önceki görüşmelerimizde, eğitimlerden öğrendiklerinizi eşinizle de paylaştığınızı belirtmiştiniz. Söz konusu paylaşımlar hangi kapsamda, nasıl gerçekleşti, açıklayabilir misiniz?

4. Sizce ilkokuma yazma öğretiminde aile katılımının yeri ne olmalıdır, deneyimlerinize dayalı olarak açıklar mısınız?
   -Bu kapsamda öğretmenlerin neler yapması gerektiğini deneyimlerinize dayalı olarak açıklayabilir misiniz?

5. Varsa, diğer görüşlerinizi de paylaşabilirsiniz.

Makbule Hanım için:

1. Aile katılım etkinliklerimizin özellikle "pandemi sürecinde" size ve çocuğunuza yansımalarından bahseder misiniz?
   -Pandemi süreci olmasaydı, aile katılımı etkinliklerimiz nasıl gerçekleşirdi, düşüncelerinizi paylaşır mısınız?
   -(B) Daha önceki görüşmelerimizde, katılım etkinliklerimizin özellikle pandemi sürecinde etkili olduğunu belirtmiştiniz. Etkinliklerin bu süreçte öğreten rolüne girmenizi sağladığını ve sürecin olumsuzluklarını telafi ettiğini vurgulamıştınız. Etkinliklerimiz başka hangi açılardan sürecin olumsuzlarını telafi etti, paylaşır mısınız?
   -(B) Daha önceki görüşmelerimizde, katılım etkinlikleri yoluyla önemli olanın hızlı okumadan öte, belli bir akıcılıkta anlayarak okuma olduğunu öğrendiğinizi belirtmiştiniz. Bunu etkinliklerimiz aracılığıyla nasıl fark ettiniz, açıklar mısınız?
   -(B) Daha önceki görüşmelerimizde, katılım etkinliklerimizin çocuğunun bakış açısından bakmanızı sağladığını belirtmiştiniz. Etkinliklerimiz hangi özellikleri açısından bunu sağladı, açıklayabilir misiniz?
   -(B) Uyruğunuzun farklı olması, Türkçe temelli katılım sürecimize etki etti mi? Ettiyse, hangi açılardan nasıl ettiğini açıklayabilir misiniz?

2. Çocuğunuzun şu anki okuma-yazma performansında, aile katılım etkinliklerimizin payı olduğunu düşünüyor musunuz?
   -Öyle ise hangi konularda, nasıl etkisi olduğunu belirtebilir misiniz?

-(B) Daha önceki görüşmelerimizde, ev temelli etkinliklerin özellikle akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirdiğini belirtmiştiniz. Çocuğunuzun şu anki durumunu da göz önüne alarak, tekrar değerlendirme yapar mısınız?

-(B) Daha önceki görüşmelerimizde, ev temelli etkinliklerin çocuğunuzun yazma becerilerine olumlu katkı getiremediğini belirtmiştiniz. Bu durumu neye bağlıyorsunuz? Çocuğunuzun şu anki durumunu da göz önüne alarak, tekrar değerlendirme yapar mısınız?

-(B) Daha önceki görüşmelerimizde, katılım etkinliklerimizin çocuğunuzun performansını görmenizi sağladığını belirtmiştiniz. Ayrıca, etkinlikler aracılığıyla çocuğunuzun neyi neden başarıp başaramadığını görebildiğinizi vurgulamıştınız. Etkinliklerimiz hangi özellikleri açısından bunları sağlıyordu, açıklayabilir misiniz?

3. Gerçekleştirdiğimiz bilgilendirme eğitimlerine ilişkin deneyimlerinizden bahseder misiniz?

   -Bu eğitimler, size ve çocuğunuza nasıl yansıdı, açıklar mısınız?

4. Sizce ilkokuma yazma öğretiminde aile katılımının yeri ne olmalıdır, deneyimlerinize dayalı olarak açıklar mısınız?

   -Bu kapsamda öğretmenlerin neler yapması gerektiğini deneyimlerinize dayalı olarak açıklayabilir misiniz?

5. Varsa, diğer görüşlerinizi de paylaşabilirsiniz.

<u>Handan Hanım için:</u>

1. Aile katılım etkinliklerimizin özellikle "pandemi sürecinde" size ve çocuğunuza yansımalarından bahseder misiniz?

   -(B) Pandemi süreci ve iş yoğunluğunuz olmasaydı, aile katılımı etkinliklerimiz nasıl gerçekleşirdi, düşüncelerinizi paylaşır mısınız?

-(B) Daha önceki görüşmelerimizde, ev temelli etkinliklerin pandemi sürecinde gerçekleşmesinin etkili olduğunu, etkinliklerin çevrimiçi eğitimden kaynaklanan eksiklikleri giderdiğini belirtmiştiniz. Bunu biraz açar mısınız?

-(B) Daha önceki görüşmelerimizde, ev temelli etkinliklerin yönergeleri sayesinde çocuğunuzun seviyesine indiğinizi ve daha sistematik ilerleyebildiğinizi belirtmiştiniz. Bunu biraz daha açar mısınız?

-(B) Daha önceki görüşmelerimizde, yönergelere harfiyen uymaya çalıştığınızı vurgulamıştınız. Bu şekilde yapmanızın sebebi neydi, yararlarını gördünüz mü? Neler söyleyebilirsiniz?

-(B) Daha önceki görüşmelerimizde, çocuğunuzun ilk dört hafta ev temelli etkinliklere uyum sağlamakta zorluk çektiğini, sonrasında ise alıştığını ve etkinlikleri benimsediğini vurgulamıştınız. Alışıp benimsemesini sağlayan etkenler sizce nelerdi, açıklar mısınız?

2. Çocuğunuzun şu anki okuma-yazma performansında, aile katılım etkinliklerimizin payı olduğunu düşünüyor musunuz?

-Öyle ise hangi konularda, nasıl etkisi olduğunu belirtebilir misiniz?

-(B) Daha önceki görüşmelerde, çocuğunuzun ilk etapta okuma becerisine göre sınıfın gerisinde olduğunu; ancak bu açığını kapatmaya başladığını belirtmiştiniz. Bu ilerlemede, etkinliklerimizin etkisi olduğunu düşünüyor musunuz? Neden?

-(B) Daha önceki görüşmelerde, çocuğunuzun yazı okunaklılığında sorunlar olduğu; ancak etkinliklerimizin de yardımıyla bu sorunu yavaş yavaş atlatmaya başladığını paylaşmıştınız. Çocuğunuzun şu anki durumunu da göz önüne alarak, tekrar değerlendirme yapar mısınız?

3. Gerçekleştirdiğimiz bilgilendirme eğitimlerine ilişkin deneyimlerinizden bahseder misiniz?

-Bu eğitimler, size ve çocuğunuza nasıl yansıdı, açıklar mısınız?

4. Sizce ilkokuma yazma öğretiminde aile katılımının yeri ne olmalıdır, deneyimlerinize dayalı olarak açıklar mısınız?
   -Bu kapsamda öğretmenlerin neler yapması gerektiğini deneyimlerinize dayalı olarak açıklayabilir misiniz?

5. Varsa, diğer görüşlerinizi de paylaşabilirsiniz.

Nilgün Hanım için:

1. Aile katılım etkinliklerimizin özellikle "pandemi sürecinde" size ve çocuğunuza yansımalarından bahseder misiniz?
   -Pandemi süreci olmasaydı, aile katılımı etkinliklerimiz nasıl gerçekleşirdi, düşüncelerinizi paylaşır mısınız?
   -(B) daha önceki görüşmelerimizde, eşinizin ve kendinizin sağlıkçı olduğunuzdan bahsetmiştiniz. Sağlıkçı olmanız, katılım sürecinizi nasıl şekillendirdi, açıklar mısınız?
   -(B) Daha önceki görüşmelerimizde, çocuğunuzun bazı ev temelli etkinlikleri babasıyla birlikte gerçekleştirdiğini belirtmiştiniz. Bu etkinliklerin nasıl geçtiğini ve neler deneyimlediklerini paylaşır mısınız?
   -(B) Daha önceki görüşmelerimizde, ev temelli etkinlikleri yaparken çocuğunuzun hiç mızmızlanmadığını, hep isteyerek yaptığını vurgulamıştınız. Bunu sağlayan şeyler neydi, açıklar mısınız?

2. Çocuğunuzun şu anki okuma-yazma performansında, aile katılım etkinliklerimizin payı olduğunu düşünüyor musunuz?
   -Öyle ise hangi konularda, nasıl etkisi olduğunu belirtebilir misiniz?
   -(B) Daha önceki görüşmelerde, ev temelli etkinliklerin özellikle yazma becerilerini geliştirdiğini belirtmiştiniz. Çocuğunuzun şu anki durumunu da göz önüne alarak, tekrar değerlendirme yapar mısınız?
   -(B) Daha önceki görüşmelerde, katılım etkinliklerimizin çocuğunuzu her yönden geliştirdiğini, kendisini keşfetmesini sağladığını ve çocuğunuzu

tanımanıza yardımcı olduğunu açıklamıştınız. Etkinliklerimiz hangi özellikleri bakımından bunları gerçekleştirdi, biraz daha açar mısınız?

-(B) Daha önceki görüşmelerde, katılım etkinliklerimizin özellikle sorumluluk bilincini geliştirdiğini vurgulamıştınız. Etkinliklerimiz hangi özellikleri bakımından bunları gerçekleştirdi, biraz daha açar mısınız?

3. Gerçekleştirdiğimiz bilgilendirme eğitimlerine ilişkin deneyimlerinizden bahseder misiniz?

   -Bu eğitimler, size ve çocuğunuza nasıl yansıdı, açıklar mısınız?

4. Sizce ilkokuma yazma öğretiminde aile katılımının yeri ne olmalıdır, deneyimlerinize dayalı olarak açıklar mısınız?

   -Bu kapsamda öğretmenlerin neler yapması gerektiğini deneyimlerinize dayalı olarak açıklayabilir misiniz?

5. Varsa, diğer görüşlerinizi de paylaşabilirsiniz.

<u>Sevda Hanım için:</u>

1. Aile katılım etkinliklerimizin özellikle "pandemi sürecinde" size ve çocuğunuza yansımalarından bahseder misiniz?

   -Pandemi süreci olmasaydı, aile katılımı etkinliklerimiz nasıl gerçekleşirdi, düşüncelerinizi paylaşır mısınız?

   -(B) Daha önceki görüşmelerde, ev temelli etkinliklerimizin sınıf etkinlikleriyle (öğretmenin verdiği etkinliklerle) paralel gittiğini belirtmiştiniz. Bu durum size ve çocuğunuza nasıl yansıdı, açıklar mısınız?

   -(B) Daha önceki görüşmelerde, etkinliklerimizin çocuğunuza düzenli ve sistematik çalışma alışkanlığı kazandırdığını belirtmiştiniz. Hangi sebeplerle bu yargıya vardınız ve söz konusu bu alışkanlık hala devam ediyor mu? Neler söyleyebilirsiniz?
2. Çocuğunuzun şu anki okuma-yazma performansında, aile katılım etkinliklerimizin payı olduğunu düşünüyor musunuz?

-Öyle ise hangi konularda, nasıl etkisi olduğunu belirtebilir misiniz?

-(B) Daha önceki görüşmelerde, çocuğunuzdaki ilerlemenin baştaki ve sondaki videolar arasında da belli olduğunu belirtmiştiniz. İlk ve son etkinlerin videolarını izlediğinizde, çocuğunuzda ne gibi değişiklikler gözlemlediğinizi biraz daha açabilir misiniz?

3. Gerçekleştirdiğimiz bilgilendirme eğitimlerine ilişkin deneyimlerinizden bahseder misiniz?

   -Bu eğitimler, size ve çocuğunuza nasıl yansıdı, açıklar mısınız?

   -Başta bilgilendirme eğitimlerimiz olmak üzere, aile katılım etkinliklerimiz bir veli olarak size katkıda bulundu mu? Bulunduysa, paylaşır mısınız?

   -(B) Daha önceki görüşmelerde, genel olarak aile katılım etkinliklerinin çocuğunuzu keşfetmenizi sağladığını; etkinlikler sayesinde onun nasıl anladığını, nelerden zevk aldığını öğrendiğinizi belirttiniz. Bu kapsamda, etkinliklerimizin aile-çocuk iletişimini destekleyici bir rolü olduğunu mu kastettiniz? Açıklayabilir misiniz?

4. Sizce ilkokuma yazma öğretiminde aile katılımının yeri ne olmalıdır, deneyimlerinize dayalı olarak açıklar mısınız?

   -Bu kapsamda öğretmenlerin neler yapması gerektiğini deneyimlerinize dayalı olarak açıklayabilir misiniz?

5. Varsa, diğer görüşlerinizi de paylaşabilirsiniz.

Şengül Hanım için:

1. Aile katılım etkinliklerimizin özellikle "pandemi sürecinde" size ve çocuğunuza yansımalarından bahseder misiniz?

   -Pandemi süreci olmasaydı, aile katılımı etkinliklerimiz nasıl gerçekleşirdi, düşüncelerinizi paylaşır mısınız?

-(B) Daha önceki görüşmelerimizde, ev temelli etkinliklerimizin çocuğunuzla ortak yaşantı geçirmenizi, ona vakit ayırmanızı sağladığını belirtmiştiniz. Etkinliklerimizin hangi açılardan bunları sağladığını açıklar mısınız?

2. Çocuğunuzun şu anki okuma-yazma performansında, aile katılım etkinliklerimizin payı olduğunu düşünüyor musunuz?
   -Öyle ise hangi konularda, nasıl etkisi olduğunu belirtebilir misiniz?
   -(B) Daha önceki görüşmelerimizde, çocuğunuzun okumayı bilerek okula başlamasına rağmen, ev temelli etkinliklerimizin ona katkı getirdiğini, ödev sorumluluğu oluşturduğunu ve işin sistematiğini öğrettiğini belirtmiştiniz. Bunu biraz daha açar mısınız?
   -(B) Daha önceki görüşmelerimizde, katılım etkinliklerimizin çocuğunuzun okuma hızı ve yazı okunaklılığını artırdığını, noktalama işaretlerini öğrenmesini sağladığını belirtmiştiniz. Çocuğunuzun şu anki durumunu da göz önüne alarak, tekrar değerlendirme yapar mısınız?

3. Gerçekleştirdiğimiz bilgilendirme eğitimlerine ilişkin deneyimlerinizden bahseder misiniz?
   -Bu eğitimler, size ve çocuğunuza nasıl yansıdı, açıklar mısınız?

4. Sizce ilkokuma yazma öğretiminde aile katılımının yeri ne olmalıdır, deneyimlerinize dayalı olarak açıklar mısınız?
   -Bu kapsamda öğretmenlerin neler yapması gerektiğini deneyimlerinize dayalı olarak açıklayabilir misiniz?

5. Varsa, diğer görüşlerinizi de paylaşabilirsiniz.

Tülay Hanım için:

1. Aile katılım etkinliklerimizin özellikle “pandemi sürecinde” size ve çocuğunuza yansımalarından bahseder misiniz?

-Pandemi süreci olmasaydı, aile katılımı etkinliklerimiz nasıl gerçekleşirdi, düşüncelerinizi paylaşır mısınız?

-(B) Daha önceki görüşmelerimizde, katılım sürecimizin başında bazı konulardan tedirgin olduğunu belirtmiştiniz. Özellikle hangi konularda, neden tedirginlik yaşadığınızı paylaşır mısınız?

-(B) Daha önceki görüşmelerimizde, çocuğunuzun ödevlerden çok ev temelli etkinlikleri yapmaktan hoşlandığını ve eğlenceli bulduğunu paylaşmıştınız. Çocuğunuzun gözünde etkinliklerimizi bu kadar değerli kılan sizce nedir, açıklar mısınız?

-(B) Öğretmen olmanızın aile katılım sürecine nasıl yansıdığından bahseder misiniz?

2. Çocuğunuzun şu anki okuma-yazma performansında, aile katılım etkinliklerimizin payı olduğunu düşünüyor musunuz?

-Öyle ise hangi konularda, nasıl etkisi olduğunu belirtebilir misiniz?

-(B) Daha önceki görüşmelerimizde, çocuğunuzun ilk etaplarda seslerle ilgili sıkıntılar yaşadığını, etkinlikler ilerledikçe bunların ortadan kalktığını belirtmiştiniz. Ne tür sıkıntılardan bahsediyorsunuz, bu süreçte yaşadıklarınızı biraz daha açar mısınız?

-(B) Daha önceki görüşmelerimizde, katılım etkinliklerimizin çocuğunuzun performans gelişiminde %60 oranında katkısı olduğunu belirtmiştiniz. Etkinliklerimizin neden bu derece etkili olduğunu düşünüyorsunuz, paylaşır mısınız?

3. Gerçekleştirdiğimiz bilgilendirme eğitimlerine ilişkin deneyimlerinizden bahseder misiniz?

-Bu eğitimler, size ve çocuğunuza nasıl yansıdı, açıklar mısınız?

-(B) Daha önceki görüşmelerimizde, bilgilendirme eğitimlerinin kaygı durumunuzu azalttığı belirtmiştiniz. Eğitimlerin hangi kaygılarınızı nasıl azalttığını açıklayabilir misiniz?

4. Sizce ilkokuma yazma öğretiminde aile katılımının yeri ne olmalıdır, deneyimlerinize dayalı olarak açıklar mısınız?
   -Bu kapsamda öğretmenlerin neler yapması gerektiğini deneyimlerinize dayalı olarak açıklayabilir misiniz?

5. Varsa, diğer görüşlerinizi de paylaşabilirsiniz.

EK-5. Taslak Ev Temelli Katılım Etkinliklerini Değerlendirmeye İlişkin Görüşme Formu

ETKİNLİK GÖRÜŞ ALMA FORMU

1. Etkinlik yönergelerine ilişkin görüşleriniz nelerdir?
   -Velilerin anlamakta güçlük çekecekleri noktalar var mı?
   -Eklenmesi gereken noktalar varsa, bunlar nelerdir?

2. Etkinliğin içeriği hakkındaki görüşlerinizi paylaşır mısınız?
   -İçerik, öğrencilerin performans düzeyi ile uyumlu mu?
   -Öğrencilerin zorlanacakları noktalar var mı?

3. Etkinliğin genel anlamda yeterliliği ve etkililiği hakkında neler söyleyebilirsiniz?

4. Etkinliğin geliştirilmesi amacıyla vermek istediğiniz öneriler var mıdır, varsa nelerdir?

5. Etkinlik değerlendirme formunun yeterliliği hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?
   -Soruların açıklığı ve anlaşılabilirliği hakkındaki görüşleriniz nelerdir?
   -Eklenmesi ve çıkarılması gereken sorular var mı?

6. Eklemek istediğiniz başka düşünceleriniz var mı?

EK-6. Odak Grup Görüşme Formları

ODAK GRUP AİLE GÖRÜŞME FORMU (İHTİYAÇ BELİRLEME)

1. Aileler olarak çocuğunuzun eğitimindeki yeriniz konusunda ne düşünüyorsunuz?

2. Aileler olarak sizlerin ilkokuma yazma öğretimi sürecindeki yeriniz hakkında düşünceleriniz nelerdir?

3. Çocuğunuzun okuma yazma öğrenmesini destekleme konusunda neler deneyimlediğinizden/neler yaşadığınızdan bahseder misiniz?
   -Çocuğunuza özellikle ilkokuma yazmanın hangi aşama ve süreçlerinde destek sağladınız?
   -Çocuğunuza sınıf içinde ve evde hangi desteklerde bulundunuz?
   -Çocuğunuzla çalışırken özellikle hangi konu ve durumlarda güçlük çektiğiniz?

4. Çocuğunuzun ilkokuma yazma öğrenmesini desteklerken, nelere ihtiyaç duyduğunuzu paylaşır mısınız?
   -Çocuğunuzla birlikte çalışırken özellikle hangi konularda kendinizi eksik/yetersiz hissediyorsunuz?

5. Sınıf içinde ilkokuma yazma öğretimine katılacak olsaydınız, hangi konularda, nasıl destek vermek isterdiniz, anlatır mısınız?

6. Çocuğunuzun ilkokuma yazma öğrenmesini evde desteklerken, nelere ihtiyaç duyduğunuzdan bahseder misiniz?
   - Evde çocuğunuzla birlikte hangi okuma yazma etkinlikleri yapmak istersiniz?

7. Aile katılımlı ilkokuma yazma öğretimine ilişkin eğitim ihtiyacı duydunuz mu?
   -Duyduysanız bunlar hangi konulardadır?
   -Size bir eğitim verilmek istense en çok hangi konuda eğitim almak istersiniz?

GELİŞTİRİLİP DENENEN PROGRAMA İLİŞKİN ODAK GRUP AİLE GÖRÜŞME FORMU

1. İlkokuma yazma öğretimine katılım sürecinizde neler deneyimlediğinizi açıklayabilir misiniz?
   -Katılım sürecinin başında, ortasında ve sonunda neler hissettiniz?
   -Katılım sürecinde en çok zorlandığınız noktaları açıklar mısınız?
   -Katılım sürecinde en çok zevk aldığınız noktalardan bahseder misiniz?

2. Çocuğumuzun sizin okuma-yazma sürecine katılımınızı nasıl değerlendirdiğini düşünüyorsunuz?
   -Yaklaşımları süreç boyunca değişti mi? Hangi yönde nasıl değişti?

3. İlkokuma yazma sürecine katılımcı olarak destek sağlamanızın çocuklarımızın okuma ve yazma başarısına nasıl etki ettiğini düşünüyorsunuz?

4. Deneyimlerinize dayalı olarak çocukları okuma yazma öğrenen aileler için hazırlanacak bir rehberde neler olmasını istersiniz, neden?
   -Söz konusu rehber, birinci sınıf öğrenci ve ailelerini nasıl etkileyecektir, açıklar mısınız?
   -Destek aile katılım rehberinin kapsam ve içeriği hakkındaki önerilerinizi belirtir misiniz?

5. Eklemek istediğiniz başka düşünceleriniz var mı?

EK-7. İlkokuma Yazmaya Aile Katılımına İlişkin Öğretmen Görüşleri Anketi İçin Pilot Uygulama Görüş Bildirim Formu

İlkokuma Yazmaya Aile Katılımına İlişkin Öğretmen Görüşleri Anketi

Pilot Uygulama Görüş Bildirim Formu

Sorular	Cevaplar
1. Anket sorularının anlaşılırlığına ilişkin görüşlerinizi paylaşır mısınız?	
2. Anketin kullanışlılık durumuna (soruların sıralaması, sayfalar arası geçiş, cevaplanma süresi, derecelendirmeler vb.) ilişkin görüşlerinizi paylaşır mısınız?	
3. Anketin anlaşılırlığı ve kullanışlılığına ilişkin önerileriniz varsa, paylaşır mısınız?	

EK-8. İlkokuma Yazmaya Aile Katılımına İlişkin Öğretmen Görüşleri Anketi

İLKOKUMA YAZMAYA AİLE KATILIMINA İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ ANKET FORMU

Değerli Öğretmenlerimiz;

Sizlerin meslek yolculuğunuzda, öğrencilerinizin ise öğrenim hayatlarında kritik bir süreci kapsayan ilkokuma yazma öğretimi, şüphesiz ki bu sürecin paydaşları olan öğretmen, öğrenci ve ailenin ortak bir paydada, ortak yaşantılar geçirmesi ile başarıya ulaşmaktadır. Bu gerçekten yola çıkarak başladığımız doktora araştırmamızın bir bölümünde, siz değerli eğitim neferlerinin ilkokuma yazmaya aile katılımına ilişkin ihtiyaç ve görüşlerini öğrenmek istiyoruz. Sizlerden ricamız, aşağıda yer alan kısa anketimizi cevaplayarak sürece katkı vermenizdir. En içten duygularımızla...

Prof. Dr. Mehmet GÜLTEKİN

Arş. Gör. Ecmel YAŞAR

Demografik Bilgiler

Cinsiyet: ☐Kadın ☐Erkek

Mezun Olduğunuz Öğretim Kurumu: ☐Eğitim Fakültesi ☐Eğitim Yüksekokulu ☐Diğer Fakülteler

Öğrenim Durumu: ☐Önlisans ☐Lisans ☐Yüksek Lisans ☐Doktora

Mesleğinizde Kaçıncı Yılınızdasınız?: ☐0-3 ☐4-7 ☐8-11 ☐12-15 ☐16-19 ☐20-23 ☐24-27 ☐28-31 ☐ 32 ve üstü

Kaç Kez Birinci Sınıfları Okuttunuz? ☐1 ☐ 2 ☐3 ☐ 4 ☐5 ☐6 ☐7 ☐8 ☐9 ☐ 10 ve üzeri

Hizmet Verdiğiniz Yerleşim Birimi: ☐Köy ☐Mahalle Niteliğinde Köy ☐Kasaba ☐İlçe ☐Şehir Merkezi

Hizmet Verdiğiniz Okulun Bulunduğu Bölgenin Sosyoekonomik Düzeyini Nasıl Değerlendiriyorsunuz? : ☐Alt Sosyoekonomik ☐Orta Sosyoekonomik ☐Üst sosyoekonomik

,

Sorular	Önemsiz ↔ Çok Önemli						
A) Aşağıdaki konularda ailelerin bilgilendirilmesinin ne kadar önemli olduğunu düşünürsünüz?[1]							
1. Çocuklarla etkili iletişim	1	2	3	4	5	6	7
2. Çocukların gelişim alanları	1	2	3	4	5	6	7
3. Çocukların gelişim dönemleri	1	2	3	4	5	6	7
4. Ses Esaslı Cümle Yöntemi ve aşamaları	1	2	3	4	5	6	7
5. Sesten ve harften (harfin adıyla öğretim) ilkokuma yazma öğretiminin farklılıkları ("ssss" şeklinde sesletmek yerine "se" olarak adlandırılması)	1	2	3	4	5	6	7
6. Seslerin çatımının/birleştirilmesinin nasıl gerçekleştiği	1	2	3	4	5	6	7
7. Harflerin yazım şekilleri ve yönleri	1	2	3	4	5	6	7
8. Harflerin kaç harekette yazıldığı	1	2	3	4	5	6	7
9. Satır aralığında uygun ebatlarda yazma	1	2	3	4	5	6	7
10. Uygun okuma mesafesi, açısı ve yeri	1	2	3	4	5	6	7
11. Okuma ve yazmada uygun oturma pozisyonu	1	2	3	4	5	6	7
12. Kalemi doğru tutma şekli	1	2	3	4	5	6	7
13. Sağlak ve solak öğrenciler için defter pozisyonlama ve kullanımı	1	2	3	4	5	6	7
14. Akıcı okuma becerisine ait başat ögelerin (sözcük tanıma ve uygun hızda okuma) özellikleri	1	2	3	4	5	6	7
15. Akıcı okuma becerisine ait başat ögelerin (sözcük tanıma ve uygun hızda okuma) değerlendirilmesi	1	2	3	4	5	6	7
16. Temel düzey okuduğunu anlama becerisinin özellikleri (5N1K etkinlikleri)	1	2	3	4	5	6	7
17. Temel düzey okuduğunu anlama becerisinin (5N1K etkinlikleri) değerlendirilmesi	1	2	3	4	5	6	7
18. İlkokuma yazma öğretimine ilişkin ailelerin başka hangi konularda bilgilendirilmesi gerektiğini düşünüyorsunuz? Bu konular nelerdir?							
B) Aşağıdaki konularda aile desteğinin ne kadar önemli olduğunu düşünürsünüz?[2]							
19. İlkokuma yazma öğretimine sınıfta (sınıf temelli) destek vermeleri	1	2	3	4	5	6	7
20. Çocuklarına evde (ev temelli) ilkokuma yazma desteği vermeleri	1	2	3	4	5	6	7
21. Çocuklarının küçük kas becerilerinin gelişimini desteklemeleri (kes-yapıştır etkinlikleri, parmak oyunları vb. yoluyla)	1	2	3	4	5	6	7
22. Öğretmenin bilgisi ve yönlendirmesi dahilinde çocuklarıyla çizgi çalışmaları (serbest ve düzenli çizgi çalışmaları) yapmaları	1	2	3	4	5	6	7
23. Öğretmenin bilgisi ve yönlendirmesi dahilinde çocuklarının sesi hissetme ve tanıma becerilerini desteklemeleri	1	2	3	4	5	6	7
24. Öğretmenin bilgisi ve yönlendirmesi dahilinde çocuklarıyla birlikte seslerin çatımına/birleştirilmesine ilişkin etkinlik yapmaları	1	2	3	4	5	6	7
25. Öğretmenin bilgisi ve yönlendirilmesi dahilinde çocuklarının akıcı okuma becerisini (sözcük tanımalarını ve uygun hızda okumalarını) desteklemeleri	1	2	3	4	5	6	7
26. Öğretmenin bilgisi ve yönlendirilmesi dahilinde çocuklarının okunaklı yazma becerisini desteklemeleri	1	2	3	4	5	6	7
27. Öğretmenin bilgisi ve yönlendirilmesi dahilinde çocuklarının dikte etme becerisini desteklemeleri	1	2	3	4	5	6	7

[1] "1" puan verildiğinde, her bir sorunun altında "Neden önemsiz gördüğünüzü açıklar mısınız?" sorusunun yer aldığı açık uçlu bir soru formu açılacaktır.

[2] "1" puan verildiğinde, her bir sorunun altında "Neden önemsiz gördüğünüzü açıklar mısınız?" sorusunun yer aldığı açık uçlu bir soru formu açılacaktır.

28. Öğretmenin bilgisi ve yönlendirilmesi dahilinde çocuklarının temel düzey okuduğunu anlama becerisini desteklemeleri (5N1K etkinlikleri vb. yoluyla)	1	2	3	4	5	6	7
29. Öğretmenin bilgisi ve yönlendirilmesi dahilinde çocuklarının metin oluşturma becerisini desteklemeleri	1	2	3	4	5	6	7
30. Öğretmenin bilgisi ve yönlendirilmesi dahilinde çocuklarının okuma yazma performanslarını değerlendirmeleri (dönüt-düzeltme verme vb.)	1	2	3	4	5	6	7

31. İlkokuma yazma öğretimine ilişkin ailelerin başka hangi konularda destek vermesi gerektiğini düşünüyorsunuz? Bunlar nelerdir?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

32. Paylaşmak istediğiniz düşünceleriniz varsa, lütfen belirtiniz.

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

EK-9. Ev Temelli Aile Katılım Etkinliklerine İlişkin Örnekler

1. Etkinliğimizin amacı, çocuklarımızın kalem tutma ve düzensiz çizgi çizme becerilerini geliştirmektir.
2. Çocuğumuz ile birlikte çiçek sulayacağız. İlk çiçeğe dökülen suyun nasıl aktığını incelemesini isteyelim ve ardından çizgiyi aynı hareketlerle çiçeğe kadar çizmesini bekleyelim.
3. Sonraki sulamaların çizgilerini siz çizmeye başlayın ve çocuğunuzdan devam etmesini isteyin. Buradaki önemli nokta; çocuğunuzun sizin çizdiğiniz gibi çizmeye devam etmesidir.
4. Her bir sulamada farklı örüntüler (çizim biçimleri) kullanalım.
5. Çocuğumuz çizgileri olması gerektiği gibi çiçeklerle buluşturmuş ise (çizdiğimiz gibi devam ettirmişse), Her bir çiçeğin yanına gülen yüz yapıştıralım/çizelim.
6. Etkinliğimizi video kaydı ile ölümsüzleştirelim.

ETKİNLİĞİMİZİ DEĞERLENDİRELİM-Etkinlik 2. (Çiçekleri Sulayalım)

Öğrencinin Adı, Soyadı: .....

Etkinlikte Yer Alan Velinin Adı, Soyadı: .....

Tarih: ..../..../....

Etkinlik yönergesinin (açıklamalarının) açıklık ve anlaşılırlık düzeyi hakkında neler söyleyebilirsiniz?	:	
Etkinliğin hoşunuza giden tarafları var mıydı? Varsa, neler olduğundan bahseder misiniz?	:	
Etkinliğin en çok nerelerinde, niçin zorlandınız?	:	
Çocuğunuz etkinliğin en çok nerelerinde, niçin zorlandı?	:	
Bu etkinlikte başka neler olsaydı, etkinlik daha etkili olabilirdi?	:	
Çocuğunuzun etkinlik performansı/başarısı hakkında neler düşünüyorsunuz?	:	

1. Çocuğumuzla bir oyun oynayalım. "Cümle Türetmece" isimli bu oyundaki amaç, çocuğumuzun cümle kurma ve kurduğu cümleleri dikte etme/yazma becerilerini geliştirmektir.
2. Oyunu bir cümle siz, bir cümle çocuğumuz kuracak şekilde sırayla oynayalım. Ona rehberlik etmemiz bakımından aşağıdaki tabloda yer alan kelimeleri kullanarak ilk cümleyi siz oluşturun. Kelimeleri sadece bir kez kullanabileceğinizi vurgulayarak, kullandıklarımızın üstünü çizelim.
3. Ardından kurduğumuz cümleyi boş satırlardan ilkine yazalım (yazmaya başlamadan, https://www.youtube.com/watch?v=vO1S-uVRLpE&t=214s adresinde yer alan "Dik Temel Harflerin Yazılışı" adlı videoyu izleyelim"). Çocuğumuzdan anlamlı bir cümle kurup kurmadığınızı ve yazım hatası yapıp yapmadığınızı kontrol etmesini isteyin. Bilerek yazım hatası yapıp onun bulmasını bekleyebiliriz (harfleri eksik/fazla yazma, uygun boyutlarda yazmama, harflerin biçimini yanlış yazma, kelimeler arasında uygun boşluk bırakmama, noktalama işaretini unutma ya da yanlış koyma vb.). Cümle anlamlı ve yazım hataları yoksa, gülen yüz koymasını isteyelim.
4. Tablodaki kelimeleri kullanarak sonraki cümleyi çocuğumuzun kurmasını isteyelim. Burada, kurulan cümlelerin anlamlı olup olmadığı ile yazım hatalarını bu kez siz kontrol edin. Çocuğumuz kurallara uygun bir cümle yazabilirse, cümlesinin yanına gülen yüz yapıştıralım.
5. En fazla gülen yüz alan oyunu kazanır.
6. Çocuğumuzla birlikte kuracağımız ilk dört cümleyi video ile kayıt altına alalım.

ütü	at	limonlu	Ali	et	katla	et	Okan
Tatat	tat	Ela	kilo	iki	kokulu	Lale	keke
ata	ütüle	kek	mutlu	Utku	mum	Kamil	minik
ot	al	anneni	Kenan	montu	alma	unu	ekle

tatat iki Kilo et Ak.

Ali limonlu ekle.

Kenan anneni alMa.

Okan et tat.

Utku montu ütülle.

Lale kek at.

Kamil minik ot katla.

ETKİNLİĞİMİZİ DEĞERLENDİRELİM-Etkinlik 18.

Öğrencinin Adı, Soyadı: [redacted]

Etkinlikte Yer Alan Velinin Adı, Soyadı: [redacted]

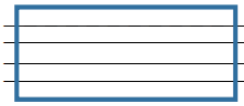
Tarih: 29.4.2020

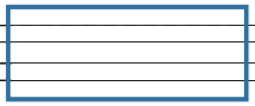
Etkinlik yönergesinin (açıklamalarının) açıklık ve anlaşılırlık düzeyi hakkında neler söyleyebilirsiniz?	:	Anlaşılır buldum.
Etkinliğin hoşunuza giden tarafları var mıydı? Varsa, neler olduğundan bahseder misiniz?	:	Anne çocuk yorumları olan etkinliklere umut bayıldı Anlamsız cümlelerini fark etti, yazım yanlışlarını buldu gayet eğitici ve öğretici bulduk.
Etkinliğin en çok nerelerinde, niçin zorlandınız?	:	Cümle oluştururken aynı kelimeleri kullanmayacağımız için biraz düşündük.
Çocuğunuz etkinliğin en çok nerelerinde, niçin zorlandı?	:	Anlamlı cümle bulmak için düşündü biraz.
Bu etkinlikte başka neler olsaydı, etkinlik daha etkili olabilirdi?	:	Bu sıkılık bependik.
Çocuğunuzun etkinlik performansı/başarısı hakkında neler düşünüyorsunuz?	:	Benim yanlışlarımı büyük bir gururla buldu kendi yanlışlarında vardı ama en çok benim yanlışlarımı bulurken öğrendi.

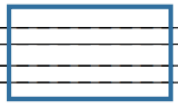
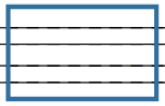
1. Etkinliğimizin amacı; çocuğumuzun cümle ve metin oluşturma, akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmektir.
2. Aşağıdaki metnin bazı kelimeleri çıkartılarak yerlerine kutucuklar konulmuş, ardından da cümlelerinin yerleri değiştirilerek ikinci sayfaya yazılmıştır.
3. Çocuğumuzdan kutucuklu cümleleri okumasını ve tabloda yer alan uygun kelimeleri seçerek kutucuklara yazmasını isteyelim (İlk sayfadaki metni görmelerini engelleyelim.). Cümlelerin büyük harfle başladığını ve sonlarına noktalama işareti konulduğunu hatırlatalım. Uygun kelimeleri seçmekte güçlük çekerse, yardımcı olalım. Tablodaki kelimeleri kullandıkça üstlerini çizelim.
4. Ardından çocuğumuzla birlikte cümleleri makasla kesel̇im. Cümlelerin aslında bir metne/hikâyeye ait olduğunu, onları doğru bir şekilde sıralayarak metne ulaşabileceklerini belirtelim.
5. Metnin ikinci ve altıncı cümlesini üçüncü sayfadaki yerlerine kendimiz yerleştirelim. Geriye kalan cümleleri anlamlı bir şekilde sıralamasını isteyelim. Uygun olmayan bir şekilde sıralarsa, neden yanlış/anlamsız olduğunu açıklayarak tekrar denemesini bekleyelim.
6. Cümleleri uygun bir şekilde sıralayıp metni oluşturan çocuğumuzdan cümleleri sırasına uygun olarak üçüncü sayfadaki kutuların içine yapıştırmasını ya da bantlamasını isteyelim.
7. Metni rol model olarak vurgu ve tonlamaya uygun bir şekilde okuyalım ve ardından önce sesli, sonra da sessiz bir şekilde çocuğumuza okutalım.
8. Son olarak, metnin bir başlığa ihtiyacı olduğunu vurgulayalım ve metne uygun bir başlık bulup boş bırakılan satıra yazmasını isteyelim.
9. Üçüncü, beşinci ve sekizinci aşamaları video ile kayıt altına alalım.

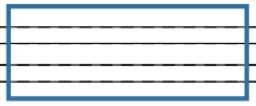
Okuldan eve saat üçte döndüm. Hemen elimi yüzümü yıkadım. Temiz kıyafetlerimi giydim. Annemin lezzetli yemeklerini yedim. Ev ödevlerimin hepsini yaptım. Biraz televizyon izledim. Dişlerimi fırçalayıp uyudum.

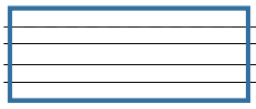
annemin	eve	üçte	uyudum	parlak	yıkadım
yüzümü	temiz	yırttım	televizyon	hepsini	taradım

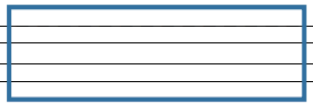

kıyafetlerimi giydim.

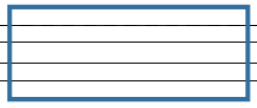
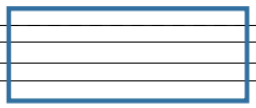
Dişlerimi fırçalayıp 

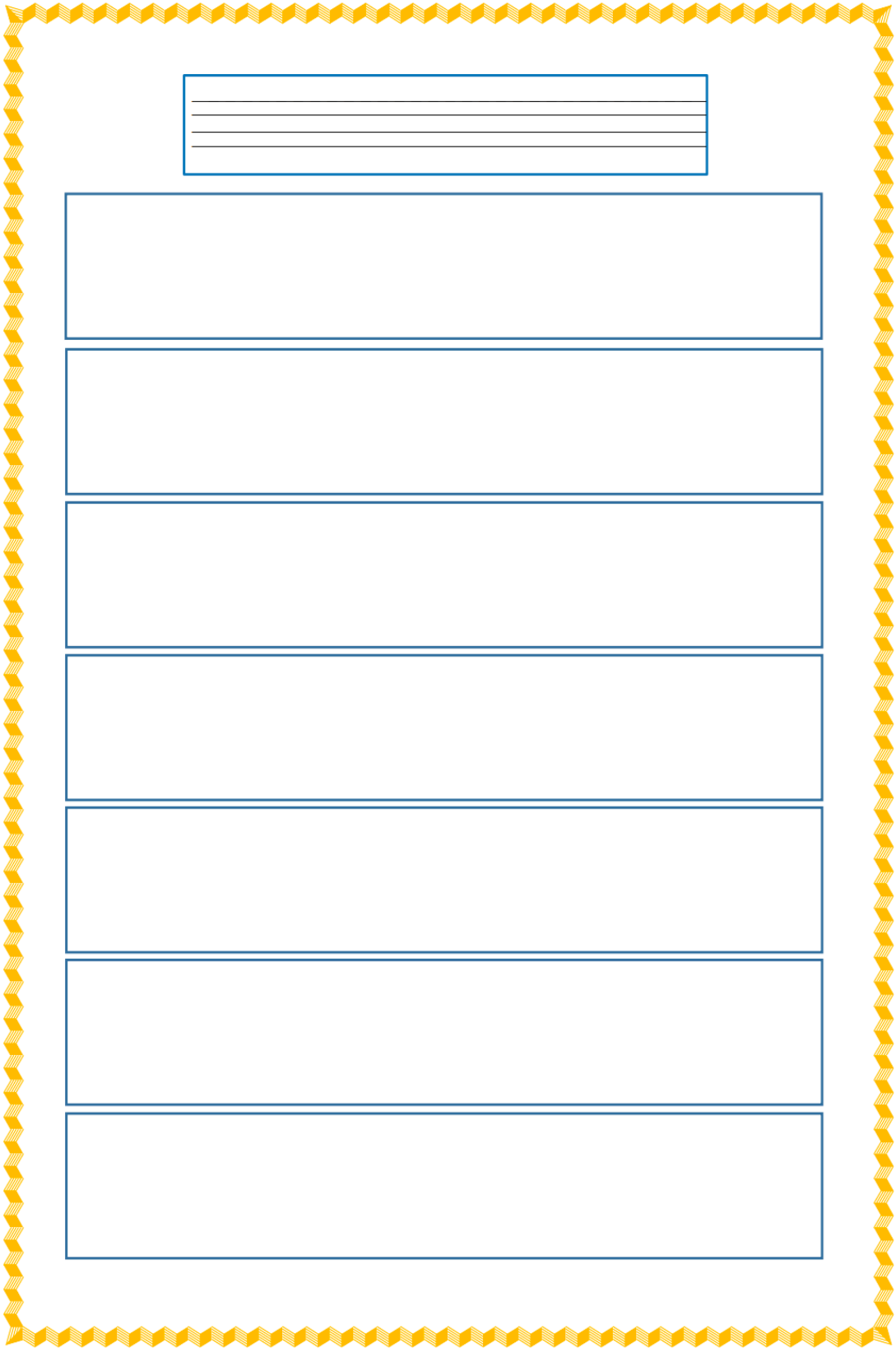
Okuldan  saat  döndüm.

Ev ödevlerimin  yaptım.

 lezzetli yemeklerini yedim.

Biraz  izledim.

Hemen elimi  



ETKİNLİĞİMİZİ DEĞERLENDİRELİM-Etkinlik 35. (Cümle ve Metin Oluşturalım)

Öğrencinin Adı, Soyadı: .....

Etkinlikte Yer Alan Velinin Adı, Soyadı: .....

Tarih: ..../..../....

Etkinlik yönergesinin (açıklamalarının) açıklık ve anlaşılırlık düzeyi hakkında neler söyleyebilirsiniz?	:	
Etkinliğin hoşunuza giden tarafları var mıydı? Varsa, neler olduğundan bahseder misiniz?	:	
Etkinliğin en çok nerelerinde, niçin zorlandınız?	:	
Çocuğunuz etkinliğin en çok nerelerinde, niçin zorlandı?	:	
Bu etkinlikte başka neler olsaydı, etkinlik daha etkili olabilirdi?	:	
Çocuğunuzun etkinlik performansı/başarısı hakkında neler düşünüyorsunuz?	:	

EK-10. Alan Notu Örneği

ALAN NOTU - 1/E SINIFI (24.12.2020)

Türkçe dersi, üçüncü saat başladığı için, o saatte Zoom'un başına geçmiştim. Derse yine üçüncü deneyişimde bağlanabildim. O sırada öğretmen, *"Bizim Küçük Karıncamız"* isimli metni öğrencilere tek tek okutuyordu. Okuttuğu öğrencilerin genel performansları her zamanki gibi iyiydi, heceleyerek okuyanlar bile sözcükleri genel anlamda doğru tanıyorlardı; ancak geriye kalan bazı öğrencilerin birçok okuma hatası yaptığını çok net görüyordum. Aile katılım çalışmaları dâhilinde olmasalar bile, söz konusu öğrencilerin sorunlarını genel anlamda biliyorum. Boşanmış ve yabancı uyruklu ebeveynler, ilgisiz ev ortamı gibi ailevi etmenler…

Sırayla okuma etkinliği bittikten sonra, öğretmen metni bir kez de kendi okudu ve içlerinden okumaları için bir dakika süre verdi. Hikâyenin kalan kısmını kendilerinin tamamlamasını (yazmalarını) istedi. Bunu istediğinde, bazı öğrencilerin homurdandığını duydum. İşin içine yazma girince, öğrenciler, özellikle erkek öğrenciler, tamamen çöküyorlar. Ayrıca öğretmen, tek bir cümleyle değil, birçok cümle kullanarak tamamlamalarını söyledi. Geçirdiği deneyimleri de göz önüne almış olacak ki anlatacakları için metni akıllarında tutmaları gerektiğini vurguladı. Benim grubumdaki öğrencilerin tereddüt etmeden yazmaya giriştiklerini fark ettim. Yunus'un bu tür etkinliklerde iyi olduğunu bilerek, merakla takip etmeye devam ettim. Öğretmen, tüm öğrencilere sıra numarası vererek, sırayla anlatmalarını istedi. Bir öğrenci *"...sonra gezmeye gitmiştir ve dönüp evde yemek yemiştir."* dedi. Öğretmen diğer ayrıntıları da istedi; ancak öğrenci üzülerek unuttuğunu dile getirdi. Başka bir öğrenci *"eve döndüklerinde, pijama partisi yapmışlardır."* diye anlattı. Öğretmenin mimiklerinden bundan da pek memnun kalmadığını okuyabildim. Sonra Nazan anlatmaya başladı. Hikâyenin tamamladığı kısımlarını dört beş cümleyle anlattı. Öğretme memnuniyetini *"güzel"* ifadesiyle dile getirdi. Öğrencilerin hikâye tamamlamada *"oyun, eğlence, yemek ve Korona virüs"* temalarına yönelmeleri dikkatimden kaçmadı.

Danışmanımla tez toplantısında yer aldığım için 10 dakika geç bağlandım. Bağlandığımda, sınıfın ikizleri kendi hikâye tamamlamalarını anlatıyordu. Öğretmenin

ikisine neden ortaklaşa anlattırdığını anlamadım. Birkaç öğrenci daha anlattıktan sonra, öğretmen şimdi de yazma vakti olduğunu belirtip, *"Bahçe"* isimli metni açarak Yasemin'in okumasını istedi. Metin, *"Bahçemiz çok güzeldir. Her gün orada oyunlar oynarız. Hortum ile lahana sularız. Ihlamur'un dalına salıncak kurar, sallanırız. Hanımeli çiçeklerinin kokusu her yeri sarar. Huzur doludur bahçemiz. Harika görünür bahçemiz."* ifadelerinden oluşuyordu. Yasemin, metni çok güzel okudu. Öğretmen, ardından Sabahattin'in yazdığı hikâyeyi okumasını istedi. Sabahattin'in ilk etapta heyecanlandığını ve çekingen davrandığını fark ettim. Ayrıca, heceleyerek ve yavaş okumasına rağmen, geçtiğimiz haftalara nazaran hızlandığını ve daha az hata yaptığını da gördüm. Yorulmasından kaynaklanmış olacak ki metnin sonlarına doğru tekrar yavaşladı. Bu durum, metni tamamlamasına engel olmadı. Öğretmen ardından Derin'e geçti ve diğerlerinin de gözle takip etmesini istedi. Ancak, çevrimiçi ders nedeniyle öğrencilerin büyük bir kısmı bu yönergeyi almadı/alamadı ve farklı şeylerle uğraşmaya devam ettiler. Bu nedenle özellikle birinci sınıf derslerinde, öğrencilerin başında bir aile üyesinin yer almasının önemli olduğunu düşünüyorum. Gözlemlediğim kadarıyla öğrencilerin artık, sesleri çata çata okumadıkları, heceleri otomatik bir şekilde algılayarak hece-hece okudukları ortaya çıktı. Tüm yazma ve okuma etkinliklerinin ardından *"hortum ile neleri sularız?"* sorusu geldi. Çoğu öğrenci hemen *"lahana"* cevabını verdi. Süreç, diğer temel düzey okuduğunu anlama sorularıyla devam etti. Sonrasında, "h" sesine ilişkin fasikül etkinliklerine geçtiler. Etkinlikler her zamanki gibi yetişmedi ve ev ödevi olarak verildi. Öğrencilerin ilgili sayfaları işaretlerken bezgince hareket ettikleri gözümden kaçmadı.

EK-11. Araştırmacı Günlüğü Örneği

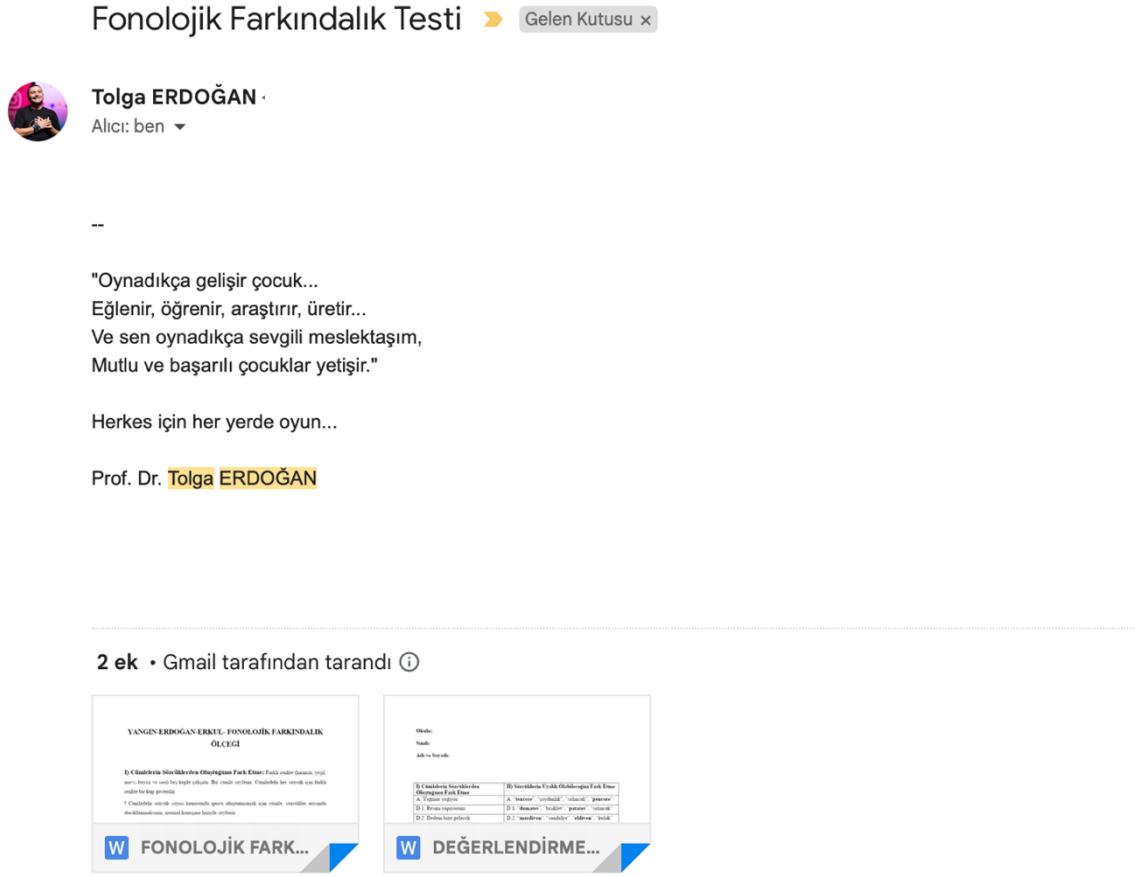
ARAŞTIRMACI GÜNLÜĞÜ (08.12.2020)

Ceyda ve Aysun'la ilgili sorunlar devam ediyor. Özellikle tam zamanlı kapanmayla birlikte ev temelli etkinlikleri bana geç iletir olmuşlardı. Bu durum, onlarla konuşmuş olmama rağmen devam ediyor. Tabii Ceyda'nın durumunun daha farklı olduğunu söyleyebilirim. Aslı Hanım, Aysun'un etkinliklerini gecikmeli olarak iletse de söz konusu sürece tam katılım gösterdiği ve Aysun'un da etkili performanslar sergilediği açık. Ancak; Ceyda'nın annesi, etkinlikleri biriktirerek gönderiyor ya da hiç göndermiyor ve gönderilen etkinlikler de hatalarla dolu. Etkinliklere başladıktan belli bir süre sonra öğrencinin tek başına bırakıldığını tahmin ediyorum. Bunu kontrol edebileceğim video ve ses kayıtlarını belli bir süredir göndermiyorlar.

Ceyda'nın annesiyle konuştum; başından beri tekrarladığı üzere çocuğunun dikkat dağınıklılığı ve ilgisizliğinden yakındı. Bunun üstünden gelmek için fazlasıyla çaba sarf ettiğini; ancak daha büyük çocukları ve iş yoğunluğu nedeniyle pek de sürdüremediğini ekledi. Araştırma sürecini daha fazla etkilememek için, uygulamadan çıkmak istedi. Kabul etmek durumunda kaldım. Bu doğrultuda, kontrol grubundan Ceyda ile benzer sesbilgisel farkındalık puanına ve özelliklere sahip bir öğrenciyi çıkaracağım.

Aysun'un annesi ise eşinin Covid geçirdiğini ve sonrasında süreğen akciğer rahatsızlığının nüksettiğini belirtti. Bu durumun da onları süreçten uzaklaştırdığını anlatarak sonraki etkinliklere daha sistematik katılmaya çalışacaklarını vurguladı. Öyle olacağını umuyorum. En azından Aysun'un etkinlikleri ne kadar çok sevdiğini ve istekle katıldığını kayıtlarda görebiliyorum. Yine de takipte kalmayı sürdüreceğim.

EK-12. Fonolojik Farkındalık Ölçeği'nin Kullanım İznine İlişkin Yazı



Fonolojik Farkındalık Testi

Gelen Kutusu ×

Tolga ERDOĞAN ·
Alıcı: ben

--

"Oynadıkça gelişir çocuk...
Eğlenir, öğrenir, araştırır, üretir...
Ve sen oynadıkça sevgili meslektaşım,
Mutlu ve başarılı çocuklar yetişir."

Herkes için her yerde oyun...

Prof. Dr. Tolga ERDOĞAN

2 ek • Gmail tarafından tarandı

YANGIN-ERDOĞAN-ERKUL- FONOLOJİK FARKINDALIK ÖLÇEĞİ

FONOLOJİK FARK...

DEĞERLENDİRME...

EK-13. Eğitim Toplantısına İlişkin Aile Görüş Formu

EĞİTİM TOPLANTISI AİLE GÖRÜŞ FORMU

Bilgilendirme Eğitiminin Konusu	:	
Katılımcının Adı Soyadı	:	
Velisi Olduğu Öğrencinin Adı Soyadı	:	
Katılım Tarihi	:	

Sorular		**Cevaplar**
1. Eğitimden aklınızda kalan konuları paylaşır mısınız?	:	
2. Aldığınız eğitim hakkındaki genel düşüncelerinizden bahseder misiniz?	:	
3. Eğitimden elde ettiğiniz bilgilerin hangi durum ve kapsamlarda işinize yaradığını-yarayacağını düşünüyorsunuz, açıklar mısınız?	:	
4. Aldığınız eğitim hakkındaki diğer görüş ve önerilerinizden bahseder misiniz?	:	
5. Katıldığınız bir önceki eğitim, aile katılım sürecinizi etkiledi mi? Etkilediyse, hangi yönde, nasıl etkilediğini açıklar mısınız?	:	

EK-14. Okuma Becerileri Değerlendirme Formu

OKUMA BECERİLERİ DEĞERLENDİRME FORMU

a) Okuma Bölümü:

Yönergeler:

1. Yüksek sesle oku.
2. İçinden/sessiz bir şekilde, anlayarak oku.

ÇİFTÇİ İLE KARTAL

Zamanın birinde, avcılar ormana tuzak kurmuşlar. Tuzağı iyice saklamışlar. Tuzağın büyük ağları varmış. Çok sağlam bir tuzakmış. Koca kartal, tuzağı fark etmemiş. Tuzağa yakalanmış.

Kartal, uzun süre kurtulmaya çalışmış. Tuzaktan kurtulmak ne mümkün! Kurtulamamış. Sonunda gücü tükenmiş. Yoldan geçen çiftçi, kartalın haline acımış. Onu kurtarmış. Kartal kanatlanıp uzaklaşmış.

Çiftçi yoluna devam etmiş. Sonra dinlenmek istemiş. Duvarın dibine oturmuş. Kartal, duvarın yıkılacağını fark etmiş. Hızlıca uçmuş. Çiftçinin başındaki külahı kapmış. Çiftçi neye uğradığını şaşırmış. Külahını istemiş. Kartalın peşinden koşmaya başlamış. Kartal külahı yere bırakmış. Çiftçi

külahını almış. Tekrar duvara doğru yürümüş. Vardığında ne görsün: duvar çökmüş. Çiftçi, kartalın yaptığı iyiliği anlamış.

Temel Düzey Anlama Soruları:

1. Tuzağı kimler kurmuş?
2. Çiftçi kartalı niçin kurtarmış?
3. Çiftçi neyin dibine oturmuş?

İleri Düzey Anlama Soruları:

1. Kartal, çiftçinin külahını kapmasaydı, ne olurdu?
2. Kartal çiftçiye niçin iyilik yapmış olabilir?

b) Değerlendirme Bölümü:

- *Okuma hatası ölçütleri:* Sözcük atlama-ekleme, hece atlama-ekleme, üç saniyeden uzun süre seslendirme yapamama, harfi yanlış seslendirme, sesleri yanlış çatma
- *Okuma hızı formülü:* 1 dakikada okunan toplam sözcük sayısı – yapılan hata sayısı
- *Sözcük tanıma formülü:* (Doğru okunan sözcük sayısı/okunan toplam sözcük sayısı)X100
- Her bir temel düzey okuduğunu anlama sorusu "5" puandır.
- Her bir ileri düzey okuduğunu anlama sorusu "10" puandır.

Öğrencinin adı:

Sınıfı:

<table>
<tr><td colspan="3" rowspan="2">Akıcı Okuma</td><td colspan="4">Okuduğunu Anlama</td></tr>
<tr><td colspan="2"></td><td>Puan</td><td>Toplam Puan</td></tr>
<tr><td rowspan="3">Okuma Hızı Puanı</td><td rowspan="3">:</td><td rowspan="3"></td><td rowspan="3">Temel Düzey Okuduğunu Anlama Soruları</td><td rowspan="3">:</td><td>1)Tuzağı kimler kurmuş?</td><td></td><td rowspan="3"></td></tr>
<tr><td>2)Çiftçi kartalı niçin kurtarmış?</td><td></td></tr>
<tr><td>3)Çiftçi neyin dibine oturmuş?</td><td></td></tr>
<tr><td rowspan="2">Sözcük Tanıma Puanı</td><td rowspan="2">:</td><td rowspan="2"></td><td rowspan="2">İleri Düzey Okuduğunu Anlama Soruları</td><td rowspan="2">:</td><td>1)Kartal, çiftçinin külahını kapmasaydı, ne olurdu?</td><td></td><td rowspan="2"></td></tr>
<tr><td>2)Kartal çiftçiye niçin iyilik yapmış olabilir?</td><td></td></tr>
</table>

EK-15. Yazma Formu

YAZMA FORMU

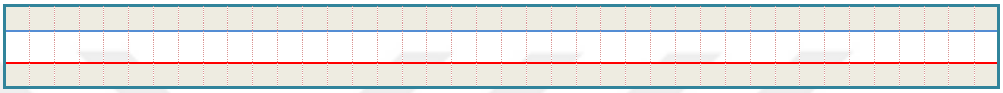
Yönergeler:

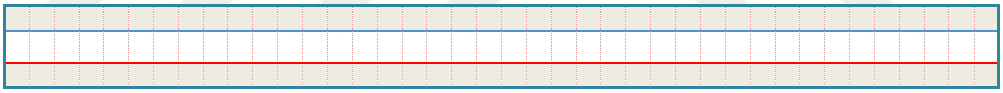
1. Metni en güzel yazınla okunaklı yaz.
2. Başlığı ilk satırın ortasına yaz.
3. Noktalama işaretlerini koymayı unutma.

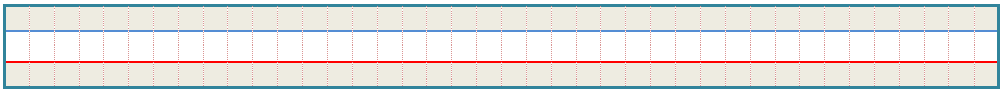
KARTAL İLE TİLKİ

Kartal ve tilki komşuymuş. Kartalın yuvası ağacın tepesindeymiş. Tilkinin yuvası ağacın altındaymış. Bir gün tilki uzaklara gitmiş. Kartal tilki yavrularının yanına inmiş. Kartal yavrulardan birini yakalamış. Yuvasına götürmüş. Tilki yuvasına geri dönmüş. Yavrusunu almak için kartala yalvarmış. Kartal yavruyu vermemiş. Sonra tilki ağacın altında ateş yakmış. Dumanlar iyice yükselmiş. Kartal kendi yavruları için çok korkmuş. Tilkinin yavrusunu geri götürmüş. Bir daha yavruları kaçırmayacağına söz vermiş.

Adım, Soyadım:







Adım, Soyadım: [redacted]

Kartal ile Tilki

Kartal ve tilki komşuymuş. Kartalın yuva ağa-
cın tepesindeymiş. Tilkinin yuvası ağacın altınday-
mış. birgün tilki uzaklara gitmiş. Kartal tilki yav-
rularının yanına inmiş. Kartal yavrulardan birini
yakalamış. Yuvasına götürmüş. Tilki yuvasına geri
dönmüş. Yavrusunu almak için Kartala yalvarmış.
Kartal yavruyu vermemiş. Sonra tilki ağacın altın-
da ateş yakmış, duman iyice yükselmiş. Kartal
kendi yavruları için çok korkmuş. Tilkinin yavrusu
geri götürmüş. Birdaha yavrularını kaçırmıyacağına

Adım, Soyadım: [redacted]

Söz vermiş.

EK-16. Yazma Becerileri Değerlendirme Rubriği

YAZMA BECERİLERİ DEĞERLENDİRME RUBRİĞİ

Sayın değerlendirici; öğrenciye ait yazma ürününü, aşağıdaki ölçütler dahilinde değerlendiriniz. Her bir ölçüt için uygun gördüğünüz performans düzeyi (puanı) üzerine "X" işareti koyunuz. Ardından, toplam puanı hesaplayıp, ilgili yere yazınız. İlginize teşekkürler…

Öğrenci Adı:

Sınıfı:

	Ölçütler	1 Puan	2 Puan	3 Puan	4 Puan
BİÇİMSEL ÖLÇÜTLER	***Harflerin büyüklüğü***	Harfler genel anlamda uygun büyüklüklerde yazılmamıştır. Büyük ve küçük harflerin ebatları arasında uygun oran yoktur.	Uygun büyüklüklerde yazılmayan harflerin sayısı, diğerlerine göre daha fazladır. Büyük ve küçük harflerin çoğunun ebatları arasında uyum söz konusu değildir.	Sadece bazı harfler uygun büyüklüklerde yazılmamıştır. Büyük ve küçük harflerin ebatları arasında genel anlamda sorun bulunmamaktadır.	Harfler uygun büyüklüklerde yazılmıştır. Büyük ve küçük harflerin ebatları arasında hiçbir sorun bulunmamaktadır.
	Satır aralığında yazma	Hemen hemen tüm satırların sonunda çizgiler taşmıştır. Ayrıca harflerin çoğu, altındaki veya üstündeki satır çizgisini aşmıştır.	Çoğu kez satırların sonunda çizgiler taşmıştır. Ayrıca harflerin bazıları, altındaki veya üstündeki satır çizgisini aşmıştır.	Sadece bazı satırların sonunda çizgiler taşmıştır. Ayrıca çok az sayıdaki harf, altındaki veya üstündeki satır çizgisini aşmıştır.	Harfler satıra dikey ve yatay olarak uygun bir şekilde konumlandırılmıştır ve hemen hemen hiç taşma yaşanmamıştır.
	Harfler arasındaki boşluk	Genel anlamda, harfler birbirinin içine geçecek derecede bitişik yazılmış ya da sözcük bütünlüğünü bozacak şekilde birbirlerinden ayrık kalmışlardır.	Genel anlamda, harfler birbirlerine değecek kadar bitiştirilmiş ya da birbirinden ayrık kalmışlardır.	Genel anlamda, harfler birbirlerine olması gerektiğinden biraz daha yakın ya da ayrık yazılmıştır.	Tüm harfler arasında uygun boşluklar bırakılmıştır. Harfler birbirlerine bitişmemiş ya da birbirinden gereğinden fazla ayrık kalmamıştır.
	Sözcükler arasındaki boşluk	Hemen hemen tüm sözcük aralarında bir parmaktan fazla ya da az boşluk bulunmaktadır.	Sözcük aralarının çoğunda, bir parmaktan fazla ya da az boşluk bulunmaktadır.	Bazı sözcük aralarında bir parmaktan fazla ya da az boşluk bulunmaktadır.	Sözcük aralarında uygun genişlikte (bir parmak), eşit boşluklar bulunmaktadır.
	Harflerin yazım biçimi	Hemen hemen hiçbir harf, dik temel harflerin yazım kurallarına uygun yazılmamıştır. Harflerin gövde ve uzantılarının biçim ve bağlantılarında bariz sorunlar vardır.	Çoğu harf, dik temel harflerin yazım kurallarına uygun yazılmamıştır. Harflerin gövde ve uzantılarının biçim ve bağlantılarında belli başlı sorunlar vardır.	Bazı harfler, dik temel harflerin yazım kurallarına uygun yazılmamıştır. Harflerin gövde ve uzantılarının biçim ve bağlantılarında küçük çaplı bazı sorunlar vardır.	Harflerin hemen hemen hepsi, dik temel harflerin yazım kurallarına uygun yazılmıştır. Harflerin gövde ve uzantılarının biçim ve bağlantılarında göze batan bir sorun bulunmamaktadır.
ANLAMSAL ÖLÇÜTLER	***Noktalama işaretlerinin kullanımı***	Hiçbir yere "uygun" noktalama işareti konulmamıştır.	Çoğu yere "uygun" noktalama işareti konulmamıştır.	Bazı yerlere "uygun" noktalama işareti konulmuştur.	Olması gereken tüm yerlere, "uygun" noktalama işaretleri konulmuştur.
	Sözcükleri doğru yazma	Sözcüklerin büyük bir çoğunluğu a) harf-hece atlama/ekleme, b)ek atlama/ekleme, c)harflerin/hecelerin yerini değiştirme, d)büyük harfleri yerinde kullanma ölçütleri bakımından hatalı yazılmıştır.	Sözcüklerin yarısına yakını a) harf-hece atlama/ekleme, b)ek atlama/ekleme, c)harflerin/hecelerin yerini değiştirme, d)büyük harfleri yerinde kullanma ölçütleri bakımından hatalı yazılmıştır.	Sözcüklerin bazıları a) harf-hece atlama/ekleme, b)ek atlama/ekleme, c)harflerin/hecelerin yerini değiştirme, d)büyük harfleri yerinde kullanma ölçütleri bakımından hatalı yazılmıştır.	Sözcüklerin hepsi a) harf-hece atlama/ekleme, b)ek atlama/ekleme, c)harflerin/hecelerin yerini değiştirme, d)büyük harfleri yerinde kullanma ölçütleri bakımından doğru yazılmıştır.
	Sözcükleri eksiksiz yazma	Metnin anlam bütünlüğünü bozacak kadar fazla sayıda sözcük yazılmamıştır/atlanmıştır.	Hatırı sayılır sayıda sözcük yazılmamış/atlanmıştır.	Birkaç sözcük yazılmamış/atlanmıştır.	Yazılmayan/atlanılan sözcük bulunmamaktadır.
				Toplam Puan:	

İLKOKUMA YAZMAYA KATILIM SÜRECİNE İLİŞKİN AİLE GÖRÜŞLERİ RUBRİĞİ

Değerli veli;

aşağıdaki ölçütleri ve her bir ölçüte yönelik dört düzeyi dikkatli bir şekilde okuyunuz. Şu anki katılım deneyimlerinizi göz önüne alarak, kendinize uygun gördüğünüz düzeyleri işaretleyiniz. İşaretlemeyi, parantez içlerine **"X"** işaretini koyarak gerçekleştirebilirsiniz. İlginize teşekkürler…

Adınız:

	Ölçütler	1 Puan	2 Puan	3 Puan	4 Puan
Katılım Süreci	***Ailenin katılım sürecine uyumu***	Katılım sürecine uyum sağlayamıyorum ve etkinlikleri gerçekleştirirken birçok açıdan güçlük yaşıyorum. ( )	Katılım sürecine uyum sağlayamıyorum ve etkinlikleri gerçekleştirirken bazı güçlükler yaşıyorum. ( )	Yaşadığım katılım güçlüklerini aştım ve katılım sürecine artık uyum sağlıyorum. ( )	Katılım sürecine ilişkin herhangi bir güçlük ve uyumsuzluk yaşamadım, yaşamıyorum. ( )
	Çocuğun katılım sürecine uyumu	Çocuğum katılım sürecine uyum sağlayamıyor ve etkinlikleri gerçekleştirirken birçok açıdan güçlük yaşıyor. ( )	Çocuğum katılım sürecine uyum sağlayamıyor ve etkinlikleri gerçekleştirirken bazı güçlükler yaşıyor. ( )	Çocuğum yaşadığı katılım güçlüklerini aştı ve katılım sürecine artık uyum sağlıyor. ( )	Çocuğum katılım sürecine ilişkin herhangi bir güçlük ve uyumsuzluk yaşamadı, yaşamıyor. ( )
	Çocuğun katılım etkinliklerine ilişkin istekliliği	Çocuğum katılım etkinliklerine hiç katılmak istemiyor. ( )	Çocuğum katılım etkinliklerine bizim zorlamamızla katılıyor. ( )	Çocuğum katılım etkinliklerine ayak diremeden katılıyor. ( )	Çocuğum etkinlik zamanlarını iple çekiyor ve etkinliklere gönüllü olarak katılıyor. ( )
Katılım Sürecinin Okuma-Yazma Performansı Üzerindeki Etkisi	***Aile katılım sürecinin okuma performansı üzerindeki etkisi***	Katılım sürecinin çocuğumun okuma performansına katkı sağladığını gözlemlemiyorum. ( )	Katılım sürecinin çocuğumun okuma performansına sınırlı katkı sağladığını gözlemliyorum. ( )	Katılım sürecinin çocuğumun okuma performansına katkı sağladığını gözlemliyorum. ( )	Katılım sürecinin çocuğumun okuma performansına oldukça katkı sağladığını gözlemliyorum. ( )
	Aile katılım sürecinin yazma performansı üzerindeki etkisi	Katılım sürecinin çocuğumun yazma performansına katkısı olduğunu gözlemlemiyorum. ( )	Katılım sürecinin çocuğumun yazma performansına sınırlı katkı sağladığını gözlemliyorum. ( )	Katılım sürecinin çocuğumun yazma performansına katkı sağladığını gözlemliyorum. ( )	Katılım sürecinin çocuğumun yazma performansına oldukça katkı sağladığını gözlemliyorum. ( )
				Toplam Puan:	

EK-18. El Yazı Hatası Değerlendirme Sembolleri

Sembol	Sembolün Adı	Sembolün Görevi
	Harf formunda hata	Hatalı harf formlarının çember içine alınmasını sağlamaktadır.
	Sözcükte hata	İmla kurallarına uymayan (yanlış hecelenen) sözcüğün altının çizilmesinde kullanılmaktadır.
	Uzantıda hata	Harf formlarının üst ve alt uzantılarının gereğinden uzun ya da kısa yapılması durumunda, uzantıyı belirtmek için kullanılmaktadır.
	Sayfa temiz değil.	Oldukça okunaksız yazıları ve fazla silgi kullanımından dolayı kararmış, kırışmış sayfaları belirtmek için sayfanın sağ üst köşesinde kullanılmaktadır.
	Noktalamanın/imlanın doğruluğu	Noktalama işareti doğru yapıldığında ve Bitişik Eğik Yazı Testi'ne yerleştirilen imla hataları düzeltildiğinde kullanılmaktadır.
	Noktalama/imla hatası	Noktalama işareti hatalı konulduğunda ve Bitişik Eğik Yazı Testi'ne yerleştirilen imla hataları düzeltilemediğinde kullanılmaktadır.
	Satır çizgilerinde yazamama	Harf formu orta satır aralığına sığdırılamadığında ya da olması gerekenden daha küçük yazıldığında, o harf formunun üstünde kullanılmaktadır.
	Sözcüklerde yer değişikliği	Kopya edilen cümlelerdeki sözcüklerin yerleri karıştırıldığında, karıştırılan sözcükleri belirtmek için kullanılmaktadır.
	Eksik sözcük	Kopya edilen cümledeki eksik sözcüğü belirtmek için ucuna eksik sözcük yazılarak kullanılmaktadır.
	Satır sonunda taşma	Kopya edilen cümlenin satıra sığdırılamaması sonucu satır sonlarında taşan formları/sözcükleri belirtmek için kullanılmaktadır.

EK-19. Etik Kurul İzni

Evrak Kayıt Tarihi: 17.06.2019

Tarih: 25.09.2019

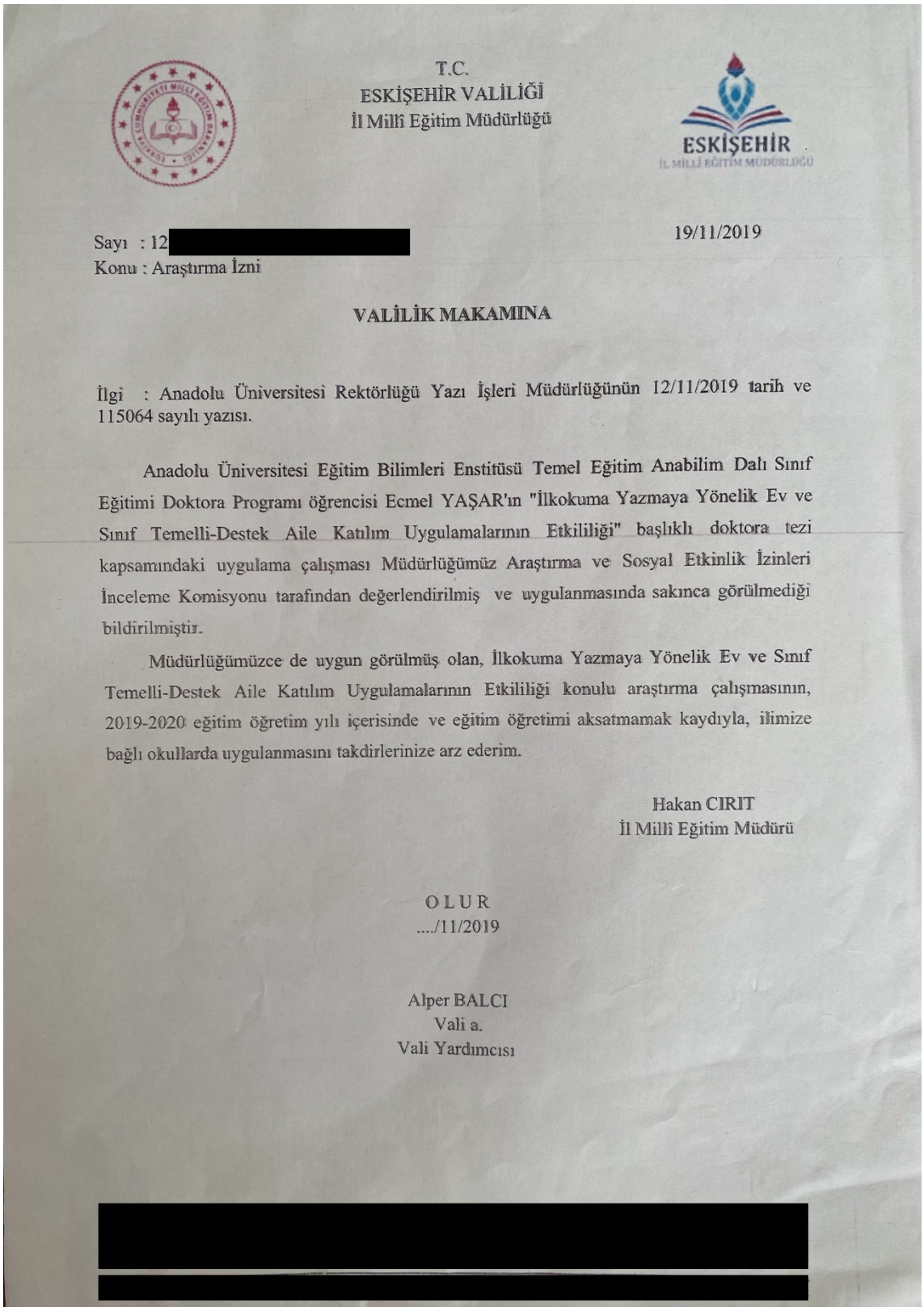
ANADOLU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERÎ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU
KARAR BELGESİ

ÇALIŞMANIN TÜRÜ:	BAP Projesi-Doktora Tez Çalışması
KONU:	Eğitim Bilimleri
BAŞLIK:	İlkokuma Yazmaya Yönelik Ev ve Sınıf Temelli-Destek Aile Katılım Uygulamalarının Etkililiği
~~PROJE~~/TEZ YÜRÜTÜCÜSÜ:	Prof. Dr. Mehmet GÜLTEKİN
TEZ YAZARI:	Ecmel YAŞAR
ALT KOMİSYON GÖRÜŞÜ:	-
KARAR:	Olumlu

Prof.Dr. Emel ŞIKLAR
(Başkan-İkt. ve İdari Bil. Fak.)

Prof.Dr. T. Volkan YÜZER *(Başkan Yardımcısı-Açıköğretim Fak.)*	**Prof.Dr. Esra CEYHAN** *(Eğitim Fak.)*
Prof. Hayri ESMER *(Güzel Sanatlar Fak.)*	**Prof.Dr. M. Erkan ÜYÜMEZ** *(İkt. ve İdari Bil. Fak.)*
Prof.Dr. Handan DEVECİ *(Eğitim Fak.)*	**Prof.Dr. Oktay Cem ADIGÜZEL** *(Eğitim Fak.)*

EK-20. Eskişehir İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzni



T.C.
ESKİŞEHİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

ESKİŞEHİR
İL MİLLÎ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ

Sayı : 12[redacted] 19/11/2019
Konu : Araştırma İzni

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : Anadolu Üniversitesi Rektörlüğü Yazı İşleri Müdürlüğünün 12/11/2019 tarih ve 115064 sayılı yazısı.

Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi Doktora Programı öğrencisi Ecmel YAŞAR'ın "İlkokuma Yazmaya Yönelik Ev ve Sınıf Temelli-Destek Aile Katılım Uygulamalarının Etkililiği" başlıklı doktora tezi kapsamındaki uygulama çalışması Müdürlüğümüz Araştırma ve Sosyal Etkinlik İzinleri İnceleme Komisyonu tarafından değerlendirilmiş ve uygulanmasında sakınca görülmediği bildirilmiştir.

Müdürlüğümüzce de uygun görülmüş olan, İlkokuma Yazmaya Yönelik Ev ve Sınıf Temelli-Destek Aile Katılım Uygulamalarının Etkililiği konulu araştırma çalışmasının, 2019-2020 eğitim öğretim yılı içerisinde ve eğitim öğretimi aksatmamak kaydıyla, ilimize bağlı okullarda uygulanmasını takdirlerinize arz ederim.

Hakan CIRIT
İl Millî Eğitim Müdürü

O L U R
..../11/2019

Alper BALCI
Vali a.
Vali Yardımcısı

[redacted]

ESKİŞEHİR
İL MİLLÎ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ
ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU

ARAŞTIRMA SAHİBİNİN

Adı Soyadı	Ecmel YAŞAR
Kurumu / Üniversitesi	Anadolu Üniversitesi
Araştırma Yapılacak Eğitim Kurumu ve Kademesi	Eskişehir İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı okullar
Araştırmanın Konusu	İlkokuma Yazmaya Yönelik Ev ve Sınıf Temelli-Destek Aile Katılım Uygulamalarının Etkililiği
Üniversite / Kurum Onayı	Var
Araştırma / Proje / Ödev / Tez Önerisi	Tez
Veri Toplama Araçları	1. Yarı Yapılandırılmış Öğretmen Görüşme Formu 2. Odak Grup Aile Görüşme Formu 3. Yarı Yapılandırılmış Taslak Uzman Görüşme Formu 4. Taslak Anket Soruları 5. Taslak Fonolojik Farkındalık Testi 6. Mekanik Okuma Becerisi Gözlem Formu 7. Temel Okuma Yazma Becerisi Ölçeği (Okuduğunu Anlama Boyutu) 8. Taslak Yazma Becerisi Rubriği 9. Araştırma Gönüllü Katılım Formu (Öğretmen Katılım İzni) 10. Araştırma Gönüllü Katılım Formu (Veli ve Öğrenci Katılım İzni)
Görüş İstenecek Birimler	

KOMİSYON GÖRÜŞÜ

İlgi: Milli Eğitim Bakanlığı'nın 22.08.2017 tarih ve 12607291 sayılı 2017/25 Nolu Genelge Kapsamında Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri Genelgesi. Genelgenin ilgili maddeleri gereğince yapılan incelemede 2019-2020 öğretim yılını aksatmayacak şekilde uygulanmasında sakınca yoktur.	
Komisyon Kararı	KABUL (oybirliği ile)
(Varsa) Muhalif Üyenin Adı ve Soyadı	Gerekçesi : .....

KOMİSYON

15/11/2019

[redacted]
Okan ERER
Öğretmen

[redacted]
Gülseren TOPUZ
Öğretmen

[redacted]
Cemile KARALAR
Öğretmen

[redacted]
Ayşe AYDIN AKKURT
Öğretmen

[redacted]

ANKET VE ARAŞTIRMA İZİN KOMİSYONU ARAŞTIRMA ÖN İNCELEME FORMU

Adı Soyadı : Ecmel YAŞAR
Kurumu : Anadolu Üniversitesi
Konu : İlkokuma Yazmaya Yönelik Ev ve Sınıf Temelli-Destek Aile Katılım Uygulamalarının Etkililiği
Tarih : 15.11.2019

MEB 22.08.2017 tarih ve 12607291 sayılı 2017/25 Nolu Genelge Kapsamında Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinlerinde Dikkat Edilecek Hususlar	Uygun	Uygun Değil	Açıklama
Anayasa, Millî Eğitim Temel Kanunu ve Türk Milli Eğitiminin Genel Amaçlarına uygunluğu,	X		
Millî ve manevi değerlere uygunluğu,	X		
Kişilik haklarına uygunluğu (kişisel bilgiler istenilmemeli, ad-soyad vb.),	X		
Cinsiyet, din, dil ve ırk gibi farklılıkları istismar etmeme durumu,	X		
İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi ve uluslararası bağlayıcılığı olan diğer belgelerce suç kabul edilen hususları içermemesi,	X		
Kişisel ve ailevi mahremiyetini ifşa eden sorular, ifadeler, resimler ve simgeler yer almaması,	X		
Veri toplama araçlarında kişi, kurum ve kuruluşlara yönelik reklâm veya tanıtım gibi ifade ve öğeler yer almaması,	X		
Araştırma önerisi ile veri toplama araçlarının tamamının idareye sunulması,	X		
Araştırma, veri toplama araçlarının okul ve kurumlarda uygulanması, eğitim-öğretim faaliyetini aksatmaması için ilk ve ikinci yarıyılın bitimine en az üç hafta kalıncaya kadar yapılması,	X		
Uygulamanın sadece Eskişehir ilinde yapılmasıdır.	X		

Komisyon Üyeleri	Uygun	Uygun Değil	İmza
Okan ERER	X		[redacted]
Gülseren TOPUZ	X		[redacted]
Cemile KARALAR	X		[redacted]
Ayşe AYDIN AKKURT	X		[redacted]

[redacted]

EK-21. Aile Eğitim Sunularından Kesitler

İLKOKUMA YAZMADA YÖNTEM OKUMA-YAZMADA POZİSYON ALMA VE GENEL ÖNERİLER

Arş. Gör. Uzm. Ecmel YAŞAR
Anadolu Üniversitesi Temel Eğitim Bölümü

İçerik

- Okuma ve Yazma Nedir?
- İlkokuma Yazmanın Amacı Nedir?
- Ses Esaslı Cümle Yöntemi ve Aşamaları
- Okuma ve Yazmada Pozisyon Alma
- Yazma Gereçlerinin Seçimi ve Yazı Okunaklılığı
- İlkokuma Yazma Sürecinde Aileler Nelere Dikkat Etmeli?

Yazma Gereçlerinin Seçimi

- Yazmanın temel amacın ulaşabilmesinin ilk yolu, birinci sınıf öğrencilerine uygun yazı gereçlerinin seçiminden geçmektedir. Bu kapsamda, aşağıdaki öneriler göz önüne alınmalıdır.
- Yumuşak uçlu kurşun kalemler alın. Uçlu mekanik kalemler bu yaş çocukları için uygun olmadığı gibi tehlikelidirler.
- Kalem silindir yapıda ya da üçgen formda olmalıdır. Çok köşeli kalemler, öğrencilerin daha çabuk yorulmasına sebep olmaktadır.
- Yumuşak ve çok toz çıkarmayan, kokusuz silgiler tercih edilmelidir. Sert yapılı ve zor silen silgiler, kağıdın yırtılmasına ve öğrencinin yorulmasına sebep olabilmektedir.
- Keskin ve çöp haznesi olan kalemtıraşlar tercih edilmelidir. Çöp hazneli kalemtıraşlar, öğrencilerin sürekli sıralarından kalkmasına engel olmaktadır.
- Yazarken yorulan, bastırarak yazma eğiliminde olan ya da kalemi uygun şekilde tutamayan öğrenciler için kalem tutamakları kullanılabilmektedir.
- Defteri yıpratmayacak yumuşak ve takması kolay ataçlar tercih edilmelidir ve atacın kullanım amacı öğrenciye kavratılarak, nasıl takılacağı gösterilmelidir.

OKUL ÇAĞI ÇOCUKLARININ GELİŞİM ÖZELLİKLERİ VE BİREYSEL FARKLILIKLAR

Arş. Gör. Uzman Ecmel YAŞAR
Anadolu Üniversitesi Temel Eğitim Bölümü

SUNU AKIŞI

- Okul Çağı Çocuklarının Gelişim Özellikleri ve İlkokuma Yazma Öğretimi İlişkisi
- Gelişim ve Gelişme
- Gelişim Türleri
- Bireysel Farklılıklar
- Bireysel Farklılıklara İlişkin Öneriler

Çocuklarla Etkili İletişim ile Pekiştirme, Ödül ve Ceza

Arş. Gör. Uzman Ecmel YAŞAR
Anadolu Üniversitesi Temel Eğitim Bölümü
[redacted]

SUNU AKIŞI

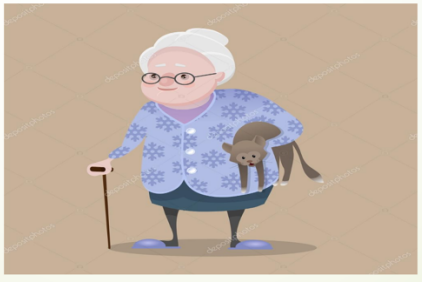
- İletişim Nedir?
- Çocukla Etkili İletişim (Bağlanma türleri, rol modellik, eşler arası iletişim, anne-baba tutumları)
- Pekiştirme, Ödül ve Ceza

Pekiştirme, Ödül ve Ceza

Premack İlkesi (Büyükanne Kuralı):

Çocukların çok sık yaptığı ve zevk aldığı etkinliklerin, daha az yaptıkları ve kaçındıkları etkinlikleri pekiştirmek için kullanılmasıdır.

Örneğin; «heceleme etkinliklerini tamamladıktan sonra, resimli kitap okuyabileceğiz.»



AKICI OKUMA VE OKUDUĞUNU ANLAMA

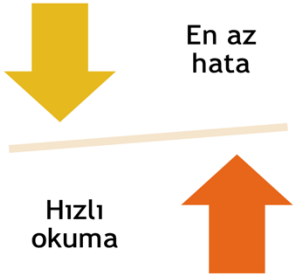
Arş. Gör. Uzm. Ecmel YAŞAR
Anadolu Üniversitesi Temel Eğitim Bölümü

İçerik

Okuma Nedir?
Okumanın Amacı
Akıcı Okuma
En Az Hatayla Okuma
Uygun Hızda Okuma
Okuduğunu Anlama

3.2. Uygun Hızda Okuma

Amacımız, öğrencinin okuyabileceği en yüksek hızda okuması değil, uygun hızda okumasıdır. Birinci sınıf öğrencisi için uygun hız, en az hata ile anlayarak okuyabildiği hızdır.



ÇOCUĞA OKUMA ALIŞKANLIĞI KAZANDIRMA VE KİTAP SEÇİMİ

Arş. Gör. Uzm. Ecmel YAŞAR
Anadolu Üniversitesi Temel Eğitim Bölümü

[redacted]

İçerik

1. Okuma Alışkanlığının Kazandırılması
1.1. Çocuğa okuma alışkanlığının kazandırılmasında ailelere öneriler
1.2. Birlikte okuma etkinlikleri
1.3. Yaratıcı okuma boyutu
2. Çocuk Kitaplarının Seçimi
2.1. Dış yapı özellikleri
2.2. İç yapı özellikleri

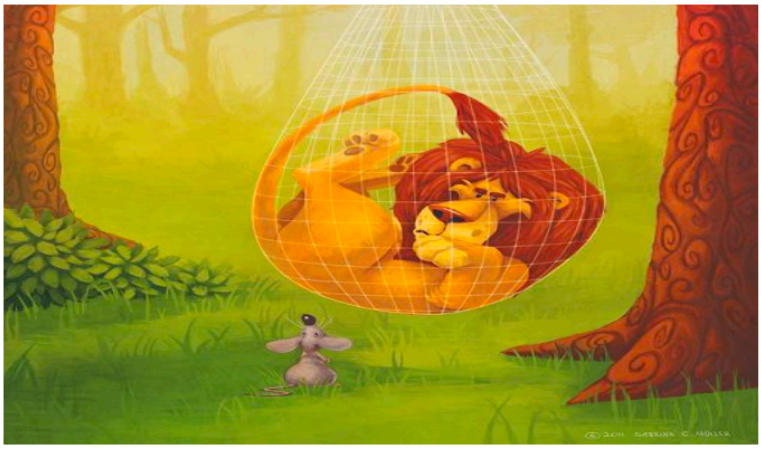
2. Çocuk Kitaplarının Seçimi

[redacted]

EK-22. Sınıf Temelli Katılım Etkinliği Örnekleri

SINIF TEMELLİ AİLE KATILIM ETKİNLİĞİ-1 ("f" Sesini Hissettirme)

ASLAN İLE FARE



Ormanın birinde Aslan, kocaman **kafasını** pençelerinin üzerine koymuş, **fosur fosur** uyukluyormuş. O sırada **ufak** bir **Fare, fark** etmeden aslanın üzerine çıkmış. Nerede olduğunu anlayınca da korku içinde oradan kaçmak istemiş ve Aslan'ın burnunun üzerinden koşmaya başlamış. Tatlı uykusundan uyandırılmasından rahatsız olan Aslan **Fare'yi** yakalamış ve sinirli biçimde yere **fırlatmış**.

"Bağışla canımı, yolunu kaybetmiş **fakir, ufacık** bir **fareyim** sadece" diye yalvarmış zavallı **Fare**. "Lütfen gitmememe izin ver. Günün birinde benim de sana bir iyiliğim olur." demiş.

Aslan bir **Fare'nin** kendisine yardım edeceğini söylemesine çok gülmüş. Böyle bir şeyin imkânsız olduğunu düşünse de **ufak Fare'nin** canını bağışlamış ve gitmesine izin vermiş.

Bu olaydan birkaç gün sonra Aslan ormanda avlanırken, bir avcının kurduğu tuzağa yakalanmış. **Etrafını** saran kalın iplerden kurtulamıyor, **fırıl fırıl** dönüyormuş. Çaresizlik içinde ve **öfkeyle** kükremeye başlamış. **Fare**, Aslan'ın sesini tanımış ve **fırlayıp** bulunduğu yere gelmiş. Aslan'ın hareket etmesini engelleyen iplerden en kalınının yanına gitmiş. Onu kemirmeye başlamış. En sonunda ip parçalanmış ve Aslan da böylece tuzaktan kurtulmuş.

"Sana bir gün iyiliğim olur dediğimde gülmüştün" demiş **Fare**. "**Fakat** görüyorsun ki bir **Fare** bir Aslan'a yardımcı olabilir."

Aile Uygulama Yönergeleri

1. Öğrencilere resimde neler gördüklerini soralım. Resimdeki hayvanların isimlerini belirterek, Aslan ile Fare'nin neler yaptıklarını söylemelerini isteyelim.
2. Ardından "Aslan ile Fare" masalını okuyacağımızı ve metinde yeni öğrenecekleri bir ses olduğunu belirtelim. Metni yüksek sesle, vurgu, tonlamalara ve noktalama işaretlerine uygun bir şekilde okumaya başlayalım. Koyu yazılmış kelimelerdeki "f" sesini olabildiğince vurgulu (bastırarak) sesletelim. Okurken, öğrencilerin de sessiz bir şekilde dinlediğinden emin olalım.
3. Okumayı tamamladıktan sonra, masalı beğenip beğenmediklerini soralım.
4. Bugün "f" sesini öğreneceklerini açıklayalım ve masalda "f" sesinin geçtiği kelimeleri vurgulayarak (bastırarak) okuduğumuzu belirtelim. Masalda, içinde "f" sesi geçen bazı kelimeleri vurgulu bir şekilde öğrencilere tekrar okuyalım.
5. Ardından öğrencilere "Okuduğumuzu Anladık mı?" bölümünde yer alan soruları soralım. Söz hakkı isteyen öğrencilere cevaplama fırsatı verelim. Öğrencilerden cümle kurarak cevap vermelerini isteyelim. Örneğin; birinci soruya "fosur fosur" cevabını yerine, "Aslan fosur fosur uyuyormuş." cevabını vermesini bekleyelim. Doğru bilen öğrencileri pekiştirelim ("Aferin, doğru bildin!" vb.).

OKUDUĞUMUZU ANLADIK MI?

1. Aslan nasıl uyuyormuş?

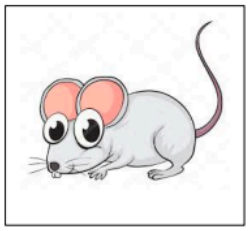
2. Aslan, Fare'ye neden sinirlenmiş?

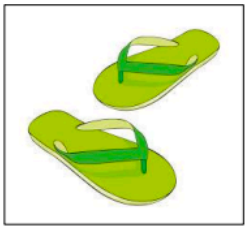
3. Aslan, Fare'nin hangi sözlerine çok gülmüş?

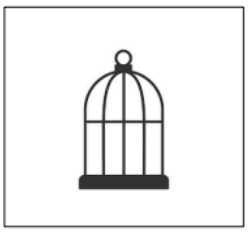
4. Fare, Aslan'ı nasıl kurtarmış?

SINIF TEMELLİ AİLE KATILIM ETKİNLİĞİ-2 ("f" Sesini Hissettirme)

İÇİNDE "F" SESİ OLAN RESİMLERİ BULALIM!







Aileye Uygulama Yönergeleri

1. Öğrencilere resimleri göstererek, resimlerdeki varlıkların isimlerinde "f" sesinin olup olmadığını bulacağımızı söyleyelim.
2. İlk resimden başlayarak ne gördüklerini soralım. Örneğin; "telefon" isminde "f" sesi olup olmadığını soralım.
3. "f sesi var." cevabını aldıktan sonra, "f" sesinin kelimenin başında mı, içinde mi yoksa ortasında mı olduğunu soralım. Doğru cevap verdiklerinde, pekiştirelim ("Aferin, doğru bildin!" vb.).
4. Doğru cevabı verseler de vermeseler de "telefon" kelimesini vurgulu bir şekilde söyleyerek, "f" sesinin içte olduğunu hissettirelim.
5. Aynı aşamaları takip ederek diğer resimleri de hızlıca tamamlayalım.

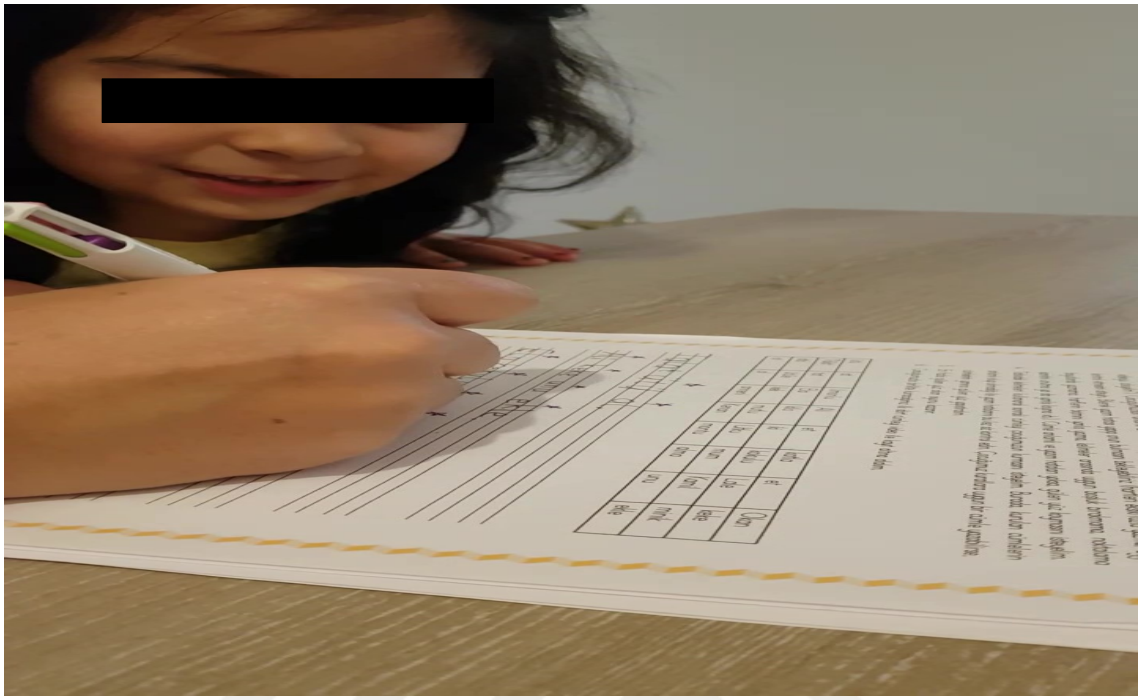
SINIF TEMELLİ AİLE KATILIM ETKİNLİĞİ-3 ("f" Harfini Yazma ve Okuma)

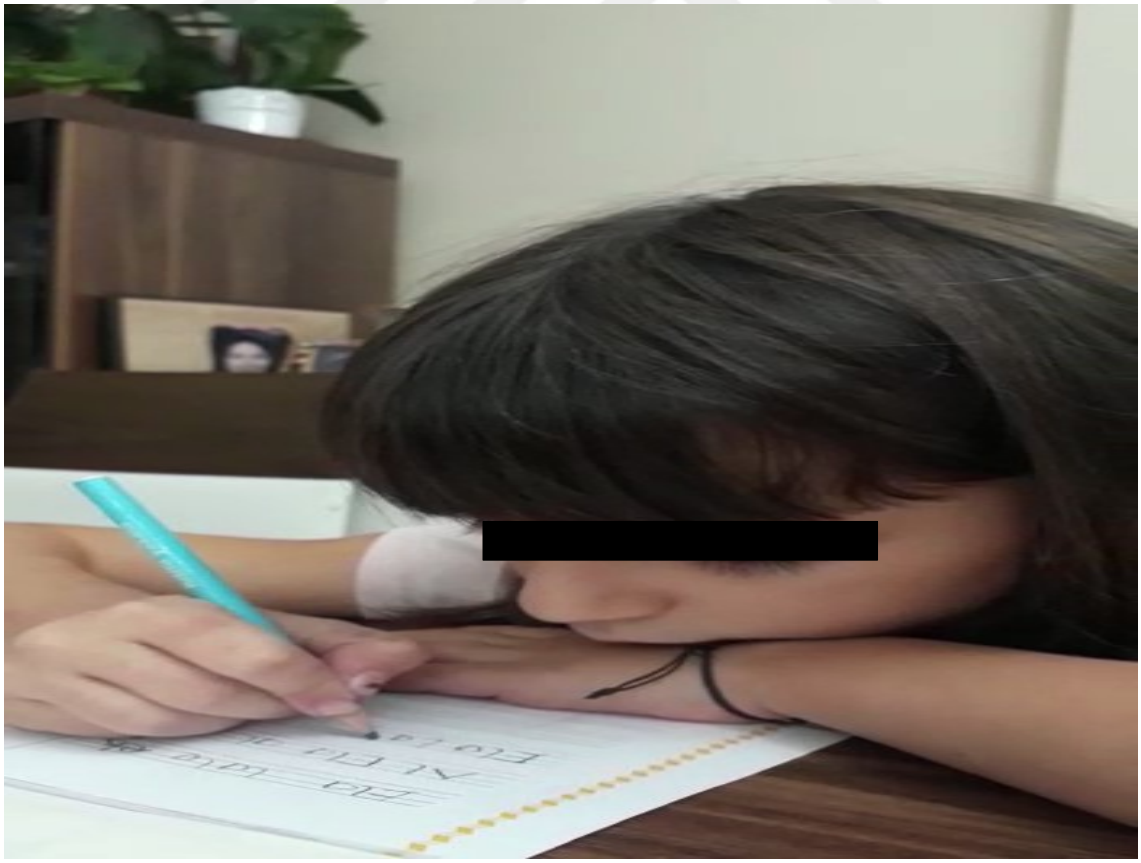
HARFİ YAZALIM VE OKUYALIM

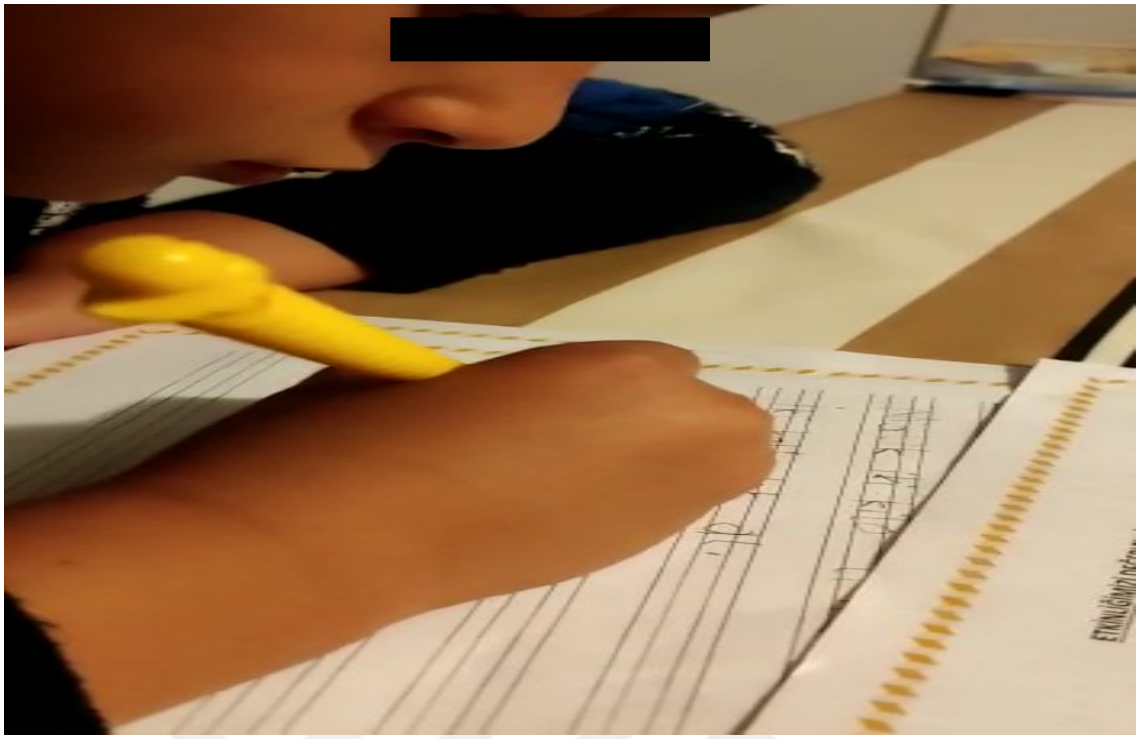
Aileye Uygulama Yönergeleri

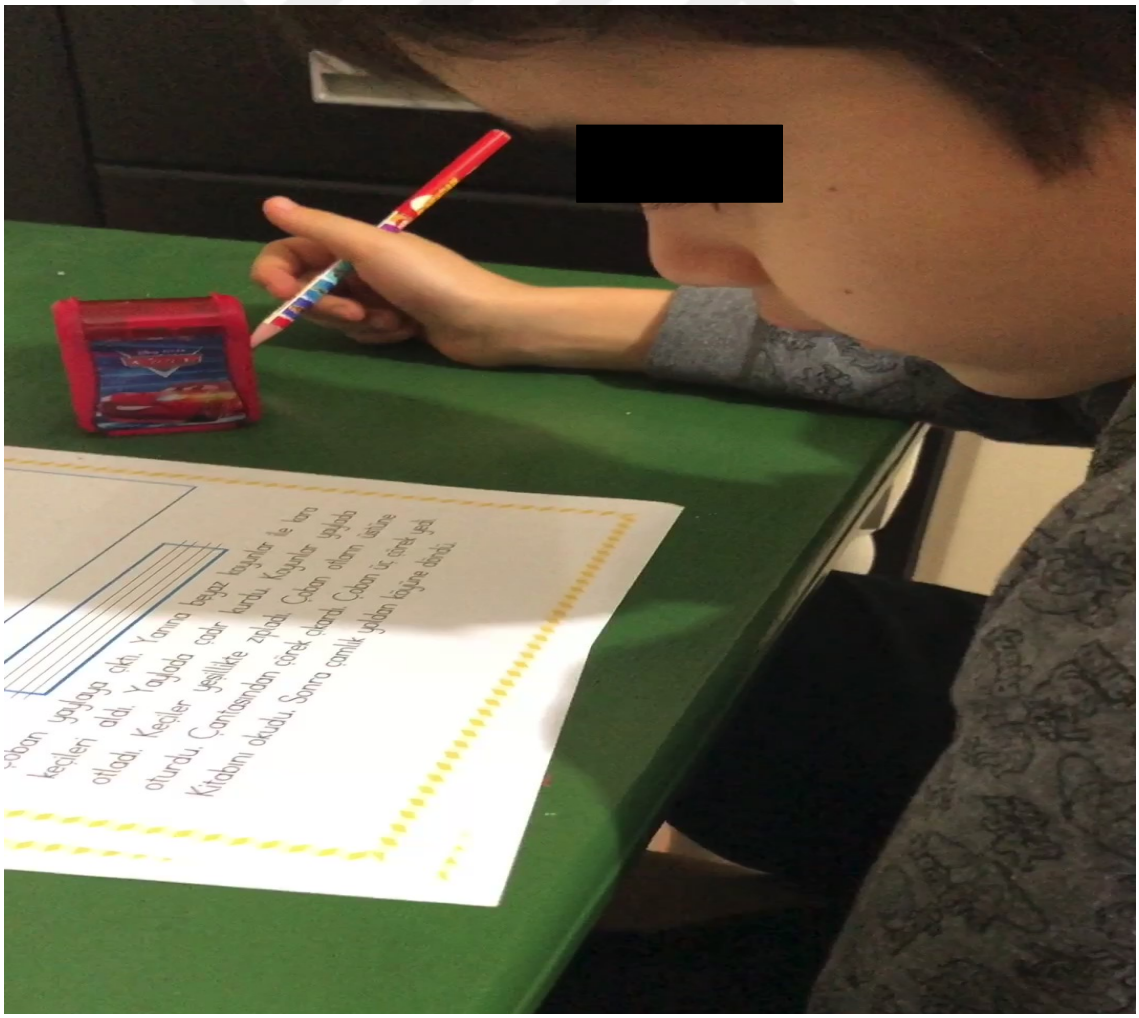
1. Öğrencilere büyük "F" ve küçük "f" harflerinin nasıl yazıldığını öğreneceklerini belirtelim ve videoyu dikkatli bir şekilde izlemelerini isteyelim.
2. https://www.youtube.com/watch?v=y1RcssETG2U adresinde yer alan videoyu açalım. Harfin nasıl yazıldığını gösteren kısma özellikle dikkat etmelerini isteyelim. Büyük "F" harfinin Büyük "E" harfi gibi yazıldığını, sadece ayağının eksik olduğunu, küçük "f" harfinin ise bastona benzediğini söyleyebiliriz.
3. Ardından önce büyük "F", sonra da küçük "f" harflerini yazı defterine yazıp öğrencilere gösterelim.
4. Öğrencilerden yazı defterlerine birer satır büyük "F" ve küçük "f" harfini yazmalarını, yazarken de "f" sesini sesletmelerini isteyelim.
5. Yazısını tamamlayan öğrencilere defterlerini göstermelerini söyleyerek, yazdıklarını hızlıca kontrol edelim. Doğru yazan öğrencilere pekiştireç verelim ("Aferin, doğru yazmışsın!" vb.). Hatalı yazan öğrencilere de dönüt verelim (Nerede hata yaptığını belirtip, doğrusunu yazacağını açıklayalım.).

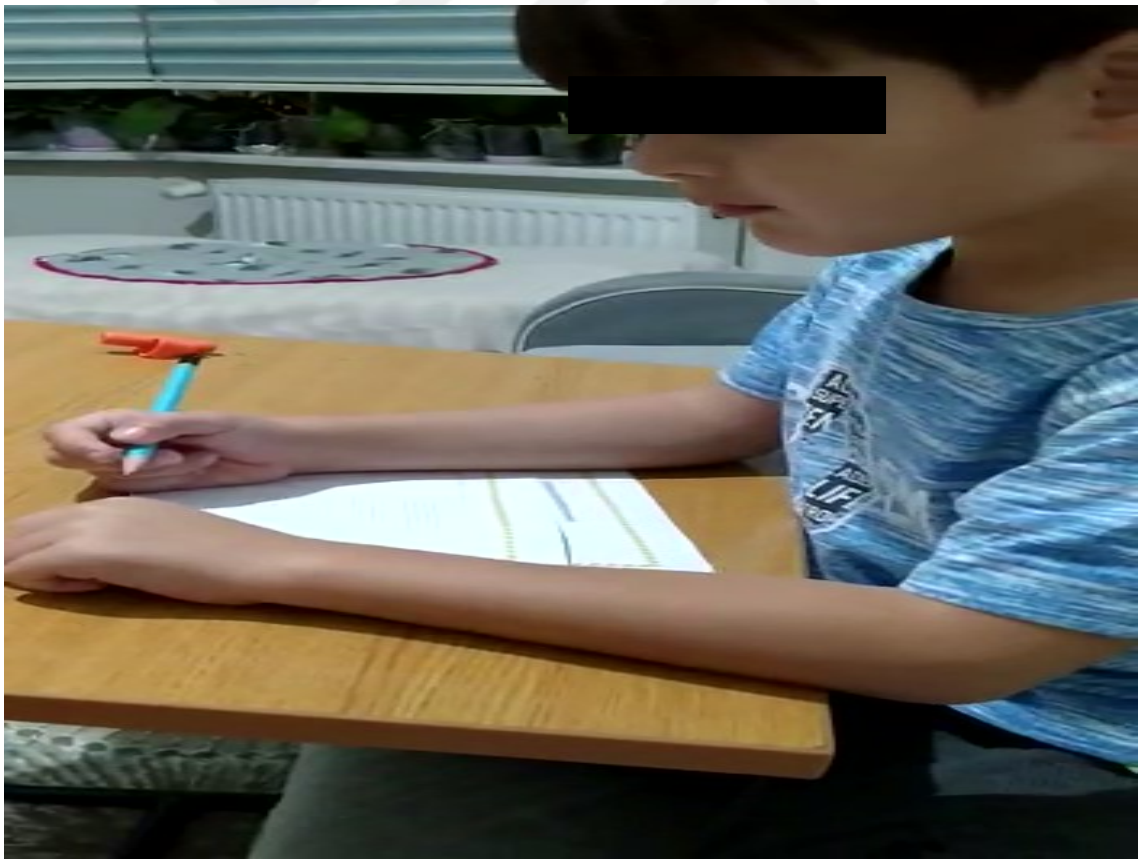
EK-23. Katılım Sürecine İlişkin Görseller

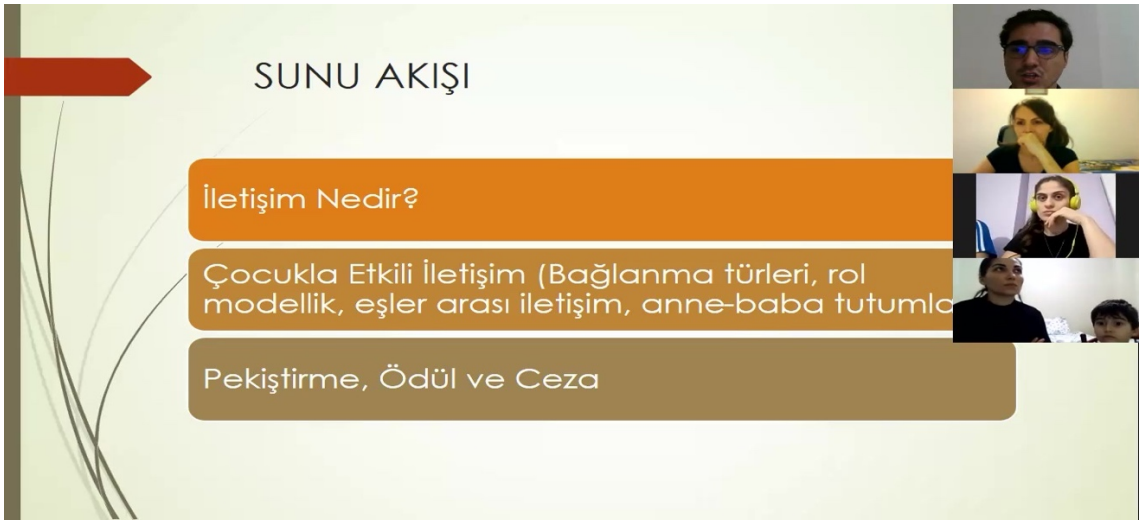


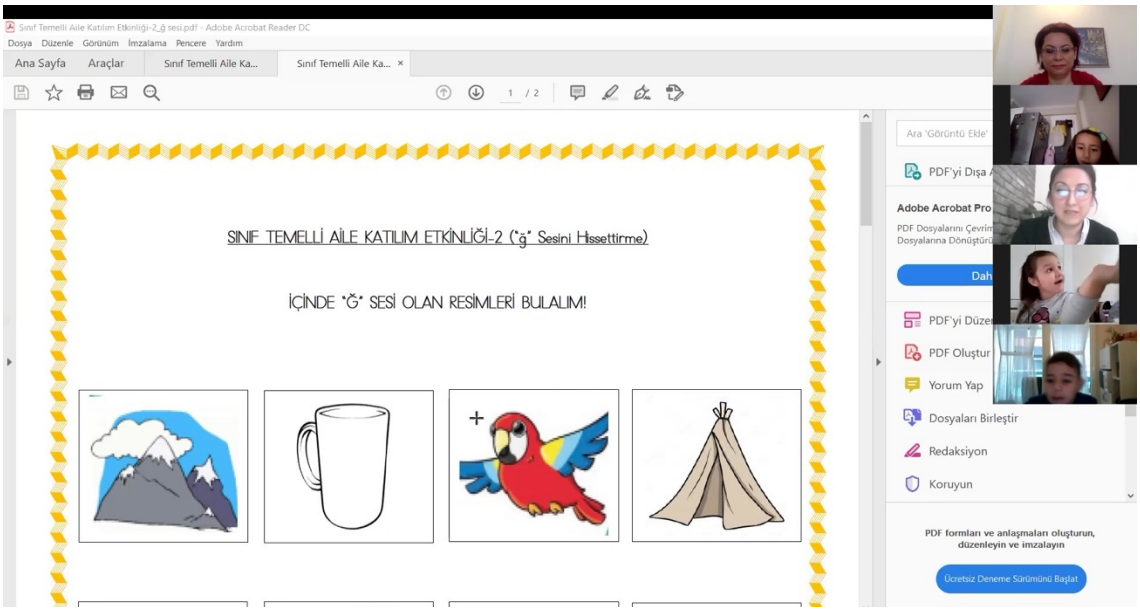









SUNU AKIŞI
İletişim Nedir?
Çocukla Etkili İletişim (Bağlanma türleri, rol modellik, eşler arası iletişim, anne-baba tutumla
Pekiştirme, Ödül ve Ceza


Ana Sayfa
Araçlar
SINIF TEMELLİ AİLE KATILIM ETKİNLİĞİ-2 ("ğ" Sesini Hissettirme)
İÇİNDE "Ğ" SESİ OLAN RESİMLERİ BULALIM!
PDF Oluştur
Yorum Yap
Dosyaları Birleştir
Redaksiyon
Koruyun
Ücretsiz Deneme Sürümünü Başlat

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı: Ecmel Yaşar

Yabancı Dil: İngilizce

Doğum Yeri ve Yılı:

E-posta:

Eğitim ve Mesleki Geçmişi:

- 2013, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı (Anadal)
- 2013, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Zihin Engelliler Eğitimi Anabilim Dalı (Yandal)
- 2013, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Araştırma Görevliliği Kadrosu
- 2016, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Anabilim Dalı, Sınıf Öğretmenliği Tezli Yüksek Lisans Programı